

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



La foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont ouverts et disponibles pour tous sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Comité de rédaction

Line Massé, éditrice

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision et rédaction

Évelyne Touchette, révision et rédaction

Dominique Trudel, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*

Graphisme : Mirally

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes présentant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} octobre et le 1^{er} mars de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2018-2019

Julie Beaulieu, présidente
Denise Gosselin, vice-présidente
Michel Desjardins, trésorier
Jacques Dumais, administrateur
Nancy Gaudreau, administratrice

Danielle Marquis, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Brigitte Wellens, administratrice
Julie Boissonneault, administratrice
Direction générale du CQJDC : Joudie Dubois

Liste des experts du CQJDC

Julie Beaulieu, professeure, UQAR – Campus de Lévis
Claire Baudry, professeure, UQTR
Claire Beaumont, professeure, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, UQTR
Vincent Bernier, doctorant, Université Laval
Julie Boissonneault, doctorante, Université Laval
Caroline Couture, professeure, UQTR
Manon Doucet, professeure, UQAC
Nancy Gaudreau, professeure, Université Laval
Danielle Leclerc, professeure retraitée, UQTR
Line Massé, professeure, UQTR
Égide Royer, professeur retraité, Université Laval
Camil Sanfaçon, consultant en éducation
Évelyne Touchette, professeure, UQTR
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Université TÉLUQ

Chères lectrices, chers lecteurs

La *foucade* s'ouvre sur un mot de la présidente du CQJDC, Julie Beaulieu. La rubrique *Du côté de la recherche* comprend deux articles : Jeanne Lagacé-Leblanc fait l'état de la situation sur les mesures d'accommodements pour les étudiants ayant des besoins particuliers au collégial et à l'université alors que Marie-Andrée Pelletier présente des résultats en lien avec sa recherche doctorale concernant la place de la gestion des émotions dans la formation des futurs enseignants.

Dans *Le coup de cœur des régions*, en provenance de la région de L'Estrie, Delphine Périard-Larivée et ses collaborateurs présentent les services de Loisirs adaptés en nature Cavaletti qui allient animaux et nature au service du plaisir et du développement des enfants autistes. Michelle Deschênes et Séverine Parent répondent à la *Question de l'heure* : « L'utilisation pédagogique des téléphones intelligents dans ma classe, c'est possible? ». Dans *Le coin des parents*, Julie Lessard et Marie-Pier Vandette proposent des pistes aux parents pour mieux vivre la coparentalité dans la communication famille-école auprès des enfants présentant des problèmes de comportement. Dans *Le coin des jeunes*, Annie Aimée et ses collaboratrices suggèrent quelques pistes aux jeunes pour apprécier leur corps à l'adolescence. *Le CQJDC a lu pour vous* propose trois nouvelles parutions portant sur le trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Stéphane Poissant et Olivier Bruchesi discutent de la collaboration afin d'améliorer l'effet-école. Dans la chronique *Un pas vers l'inclusion*, Marie-Pierre Duchaine et ses collaborateurs explorent comment soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales lors de l'établissement de leur plan d'intervention. Enfin, deux équipes de recherche lance un avis de recrutement pour des projets de recherche concernant l'adaptation des parents et des enfants en contexte de COVID-19.

Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

DIRECTION@CQJDC.ORG

418-686-4040, poste 6380

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE

Un printemps de changements	4
---------------------------------------	---

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Les mesures d'accommodement pour les étudiants ayant des besoins particuliers : état de la situation.	5
Quelle est la place de la gestion des émotions dans la formation des futurs enseignants ?	8

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Animaux et nature au service du plaisir et du développement des enfants autistes : les services de Loisirs adaptés en nature Cavaletti	11
--	----

QUESTION DE L'HEURE

L'utilisation pédagogique des téléphones intelligents dans ma classe, c'est possible?	14
---	----

LE COIN DES PARENTS

Co-parentalité et communication dans la collaboration famille-école auprès d'enfants présentant des problèmes de comportement.	17
--	----

LE COIN DES JEUNES

Apprécier son corps à l'adolescence : c'est possible !	19
--	----

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Quelques références utiles pour l'intervention auprès des personnes présentant un TDAH : de l'enfance à l'âge adulte	23
--	----

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

De l'effet enseignant à l'effet école... La collaboration : un levier essentiel au bien-être de tous !	24
--	----

UN PAS VERS L'INCLUSION

Soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales lors de l'établissement de leur plan d'intervention	27
---	----

RECRUTEMENT POUR PARTICIPER À DES PROJETS DE RECHERCHE

Adaptation psychosociale et santé mentale des enfants 6-17 ans en contexte d'enseignement à distance durant la crise du Coronavirus	30
Organisation familiale et sommeil de votre enfant en temps de pandémie	30

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Report du 8 ^e congrès biennal en 2021	31
Un éventail de formation pour répondre à vos besoins	31
Avis aux chercheurs : un moyen pour faciliter votre recrutement	31
Création d'un collectif d'experts pour aider enfants, parents, écoles et services de garde en milieu scolaire à prévenir les impacts émotionnels et relationnels en contexte de pandémie	31
Départ au CQJDC	31



Le mot de la présidente Un printemps de changements

Julie Beaulieu¹



Comme vous tous, nous avons vécu un printemps marqué par les changements. Nos différentes activités ont été chamboulées par la situation relative à la COVID-19, si bien que notre congrès et notre journée précongrès initialement prévus en mai ont été reportés du 4 au 7 mai 2021. Les différents changements se sont produits jusqu'au cœur de notre organisme, avec le départ de la directrice générale Marie-Ève Bachand.

Nous croyons que quelque chose de positif ressortira de cette période d'incertitude, d'instabilité et d'adaptation, comme une première fleur après la fonte des neiges ou la douce sensation des rayons du soleil lors d'une première journée de chaleur. Que ces changements que nous vivons tous nous permettent de faire un retour à l'essentiel, afin d'en ressortir grandis et plus forts.

Enfin, en cette période qui apporte son lot d'émotions, sachez que le CQJDC sera là pour vous soutenir et pour favoriser votre bien-être, tout comme celui des jeunes.

Passez un magnifique été! ■

1. Présidente du CQJDC



Du côté de la recherche

Les mesures d'accommodement pour les étudiants ayant des besoins particuliers : état de la situation

Jeanne Lagacé-Leblanc¹

Dans les années 80, le Québec a suivi le courant de l'intégration scolaire qui prévaut dans tout le Canada, et en mettant en place des services de soutien aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans les universités québécoises. Depuis cette époque, différentes lois et politiques pour faire valoir les droits de tous les élèves, notamment ceux du postsecondaire, ont progressivement contribué à changer l'organisation des services pour ces étudiants.

À ce jour, l'inclusion en contexte postsecondaire est définie par le droit à l'égalité d'accès, laquelle consiste à offrir aux étudiants des moyens différents de réussir sans compromettre les exigences associées aux finalités et aux objectifs des programmes et sans que cela ne constitue une contrainte excessive pour les établissements (Vagneux et Girard, 2014). À cet égard, ces derniers n'ont pas une obligation de résultat, mais une obligation de donner des moyens de réussite équivalents à ceux des autres étudiants, compte tenu de leur situation de handicap. L'accommodement raisonnable constitue le moyen.

La population des ÉSH s'est aussi considérablement transformée au cours de la dernière décennie. Les universités québécoises ont fait face à une augmentation marquée du nombre d'ÉSH.

En 2013-2014, le total d'étudiants universitaires en situation de handicap était de 8201 alors qu'en 2017-2018, ce nombre était de 16 304 (AQICESH, 2018).

Cette hausse serait principalement attribuable aux étudiants en situation de handicap dits émergents (ÉSHÉ), aussi appelés en situation de handicap invisible (p. ex. : les troubles anxieux ou le trouble de déficit d'attention/hyperactivité [TDAH]). Les établissements sont dans l'obligation de répondre aux besoins de plus en plus

complexes et multiformes de ces étudiants, et ce principalement en offrant des accommodements. Comme Vaillancourt (2017) le souligne, la plupart des établissements universitaires se sont adaptés et ont fait face aux défis causés par l'augmentation des ÉSH. Toutefois, de nouvelles préoccupations sont apparues et continuent d'exister, notamment concernant la capacité des établissements à offrir et à développer des services adaptés et en nombre suffisant.

Cette catégorie d'ÉSH regroupe ceux présentant des troubles de santé mentale, d'apprentissage, du TDAH ou d'autres troubles neurocognitifs.

Les multiples approches dans l'offre de service

La documentation disponible révèle qu'il existe plusieurs manières d'aborder l'offre de services aux ÉSH à l'éducation postsecondaire. Vagneux et Girard (2014) identifient deux grandes approches dans l'offre de services offerts aux ÉSH, soit l'approche individuelle et l'approche universelle. De son côté, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2013) propose aux établissements une approche basée sur la réponse aux besoins. Aussi, dans sa politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, l'Office des personnes handicapées du Québec (2009) recommande de s'appuyer sur le modèle de développement humain - processus de production du handicap (MDH-PPH).

Selon Vagneux et Girard (2014), aucune des approches n'est appliquée de façon pure et dans la pratique, l'approche mixte s'inspirant de l'approche individuelle et universelle serait privilégiée. Chaque établissement définit l'offre de services en fonction des besoins des différents acteurs impliqués, de l'environnement, des systèmes en place, du contexte de l'établissement, du type de financement disponible, de la capacité à effectuer des changements organisationnels et de la volonté institutionnelle. Par conséquent,

l'offre et la nature des services offerts par les établissements peuvent être très variables.

En dépit de cette variabilité, l'analyse de la documentation révèle qu'il semble encore difficile de se dissocier de l'approche individuelle qui, soulignons-le, découle du modèle médical. Pour illustrer cette idée, prenons d'abord la description de l'approche dite basée sur les besoins du MEES (2013). Bien que cette dernière mette l'étudiant en situation de handicap au cœur de son modèle, la planification des interventions et des mesures d'accommodements à mettre en place s'appuie sur le handicap.

Ensuite, a priori la définition du MDH-PPH se dissocie de l'approche individuelle. Dans ce modèle, les situations de handicap vécues dans les activités éducatives ne dépendent pas seulement des caractéristiques des individus, mais bien de l'adaptation du contexte éducatif aux différentes caractéristiques de ces étudiants. En d'autres mots, ce modèle permet de considérer les différents facteurs qui influencent l'adaptation de l'étudiant, permettant ainsi d'orienter les interventions de façon à ce que l'individu se retrouver dans une situation facilitant sa participation sociale. Le MDH-PPH est présenté comme un outil facilitant la démarche de détermination et de justification des accommodements. Toutefois, comme pour l'approche individuelle, le plan d'intervention et l'offre de service reposent sur la divulgation préalable du handicap et l'agent de changement est le professionnel qui met en place les accommodements.

Par ailleurs, la définition de l'approche universelle ne permet pas au lecteur de bien comprendre ses fondements et sa mise en place dans le contexte de l'éducation postsecondaire. Ainsi, à la lumière de ces quelques constats, il est possible de croire qu'il soit plus simple et accessible pour le gestionnaire ou le professionnel, de se tourner vers une approche plus pragmatique comme le propose l'approche individuelle.

1. Doctorante et assistante de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

En définitive, l'approfondissement des offres de services dans les établissements postsecondaires permet de constater que la place de l'approche individuelle, s'appuyant sur un diagnostic pour offrir des accommodements, est encore prédominante. Ce constat n'est pas étonnant puisque les fondements de cette approche s'appuient sur les mesures législatives et les politiques internes des établissements postsecondaires.

L'approche individuelle : viable ou obsolète ?

Selon l'approche individuelle, la condition et les besoins de l'ÉSH constituent la pierre d'assise du développement des services. Les établissements postsecondaires exigent donc un diagnostic afin de déterminer l'offre de mesures d'accommodements.

Les mesures d'accommodement

Essentiellement, les accommodements sont des changements apportés aux pratiques dans les établissements scolaires qui placent l'étudiant au même niveau que ceux sans handicap en atténuant l'impact du handicap sur l'accès au programme d'enseignement général. Ce sont des adaptations apportées à l'apprentissage ou à l'évaluation pour aider les ÉSH à accéder au contenu enseigné en classe ou à démontrer ce qu'ils savent sur la compétence cible, sans changer fondamentalement le contenu de l'instruction ou la compétence mesurée par l'évaluation (Crawford, 2013 ; Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2013).

Dans les écrits, les mesures d'accommodement sont généralement réparties en quatre catégories (Elliott, Kettler, Beddow et Kurz, 2011 ; Tindal et Fuchs, 2000 ; The IRIS Center for Training Enhancements, 2010) :

- 1) Les adaptations de présentation :** Ce sont des changements dans la manière dont les directives, les travaux ou les évaluations sont présentés ou remis à l'étudiant. Des moyens visuels, auditifs et tactiles peuvent être utilisés pour présenter l'enseignement ou l'évaluation.
- 2) Les adaptations de réponse :** Ce sont des changements dans la manière dont les étudiants sont autorisés à répondre aux évaluations (devoirs ou examens).

3) Les adaptations de planification : Ce sont des changements liés au temps alloué pour la réalisation d'un examen, à celui alloué à la présentation d'un cours ou encore au calendrier et au temps alloué pour exécuter une tâche ou d'une évaluation.

4) Les adaptations de réglage : Ce sont des modifications apportées à l'emplacement physique dans lequel l'étudiant réalise une tâche ou une évaluation.

Dans les universités québécoises, les mesures d'accommodement octroyées sont essentiellement divisées en deux catégories, soient celles spécifiques aux cours et celles reliées au contexte d'examen (Phillion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016).

Les mesures d'accommodement relatives aux cours comportent l'utilisation d'un ordinateur avec ou sans aides technologiques, le soutien à la prise de note, le temps additionnel pour effectuer les travaux, le nombre de cours restreint (ou cheminement particulier), la remise de travaux dans un format alternatif, l'accompagnement en classe et en laboratoire, l'abandon d'un cours sans mention d'échec après la date butoir, le matériel dans un format accessible et l'accès à un service d'interprétariat.

Pour les examens, les ÉSH peuvent avoir accès à des locaux distincts, à du temps additionnel variant de 33 % à 50 %, à un ordinateur et à des aides technologiques, à effectuer un seul examen par jour, à réaliser l'évaluation dans un format alternatif, à un horaire modifié (p. ex. faire l'examen en matinée plutôt qu'en soirée), à avoir accès à un lecteur ou un scribe, à des aide-mémoires, au report d'examen, à un casque antibruit ou des écouteurs avec de la musique et une calculatrice.

L'attribution des mesures d'accommodement

Les adaptations ou les mesures d'accommodement pour les étudiants dans l'enseignement supérieur devraient répondre aux difficultés fonctionnelles pour ultimement favoriser leur participation sociale (Reaser *et al.*, 2007 ; Kettler, 2012). Cependant, les informations disponibles montrent que les établissements postsecondaires québécois reposent leurs pratiques, non pas sur les difficultés fonctionnelles, mais sur le handicap (Vagneux et Girard, 2014).

Par exemple, alors que plusieurs preuves indiquant que les étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) éprouvent des difficultés importantes sur le plan de l'organisation et la planification (Advokat *et al.*, 2011 ; Garner, 2009 ; Lewandowski, Lovett, Coddington et Gordon, 2008 ; Weyandt *et al.*, 2013), il est surprenant de constater que l'aide à la planification est écarté des mesures pouvant leur être offertes (Vagneux et Girard, 2014). De plus, on constate que le temps supplémentaire pour les examens est la mesure applicable à toutes les situations de handicap (Vagneux et Girard, 2014). D'ailleurs, cette mesure serait la plus accordée aux étudiants de façon générale (Thurlock et Bolt, 2001). Cependant, peu de recherches empiriques ont exploré cette mesure d'accommodement, ou les autres mesures offertes dans les établissements postsecondaires. Il s'agit là d'une lacune importante qui représente aussi un sujet de controverse dans le milieu scientifique. Par exemple, relativement au temps supplémentaire pour les examens, de récentes recherches montrent qu'il s'agirait d'une modification dans l'évaluation des compétences de l'étudiant plutôt que d'un accommodement raisonnable (Earle et Sharp, 2000) et que cette mesure constituerait un avantage par rapport aux autres étudiants (Miller, Lewandowski et Antshel 2015 ; Lovett, 2010).

L'efficacité des mesures d'accommodement

Il s'avère plutôt préoccupant de constater que plusieurs mesures d'accommodement sont recommandées sans aucune réelle preuve d'efficacité (Harrison *et al.*, 2013). Malgré les débats entourant la question des accommodements, il s'avère que l'accès à ces mesures et à un soutien intensif peut avoir des effets bénéfiques, comme c'est le cas pour les étudiants ayant un TDAH et ayant des problèmes scolaires importants (Getzel *et al.*, 2004). Certains ÉSH rapportent même que les mesures d'accommodement contribuent à changer positivement leur parcours scolaire, allant même à les « sauver » (Dauphinais, Rousseau et St-Vincent, 2016). De plus, le risque d'abandonner un cours est plus élevé lorsque des mesures d'aide ne sont pas offertes (Weyandt et DuPaul, 2013).

Des lacunes observées

Dans la perspective actuelle, l'approche individuelle requiert que l'étudiant porte le poids de son intégration. Il est donc de

sa responsabilité de demander de l'aide ou des mesures d'accommodement et de prouver la validité de son handicap. Pour certains étudiants, la divulgation de leur trouble est une barrière importante à demander des services d'aide. Pour plusieurs, l'obligation de dévoiler son trouble est suffisante pour refuser des accommodements par crainte d'être stigmatisés par leurs pairs (Scott, McGuire et Shaw, 2003 ; Denhart, 2008). Des recherches antérieures suggèrent que près de 60 % des étudiants ayant des besoins particuliers ne divulguent pas leur situation de handicap (Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005). De plus, l'accès à des mesures d'accommodement peut rapidement être problématique pour l'étudiant, qui par exemple, n'a plus de suivi médical ou qui a égaré son rapport d'évaluation.

Quelques recherches ont d'ailleurs révélé que les ÉSH sont peu habilités à soutenir tout ce processus de demande d'aide (Getzel et Thoma, 2008 ; Webb, Patterson, Syverud et Seabrooks-Blackmore, 2008). Ce manque d'habiletés est considéré comme la principale barrière à la réussite au postsecondaire (Finn, Getzel et McManus, 2008 ; Trammell, 2003 ; Webb *et al.*, 2008).

Conclusion

En somme, plusieurs composantes de l'offre de service actuel apparaissent préoccupantes et peuvent faire obstacle à l'inclusion des étudiants ayant des besoins particuliers. En effet, privilégier presque uniquement les accommodements individuels, indissociables au modèle médical, ne permet pas l'inclusion complète.

Il convient donc de passer du paradigme de l'accommodement comme accès à l'enseignement à l'inclusion complète (McGuire et Scott, 2006). Selon Evans et ses collègues (2017), le modèle de la conception universelle des apprentissages (*Universal design of learning*) constitue l'avenue la plus intéressante pour favoriser l'inclusion de tous. Selon eux, les collèges et les universités qui ne parviennent pas à modifier les programmes offerts d'après ce modèle favorisent l'exclusion des étudiants ; tout comme l'absence de rampes d'accès pour un individu en fauteuil roulant aurait comme impact. En définitive, il est indéniable que davantage de recherches doivent être menées afin d'avoir un meilleur portrait des ÉSH et d'augmenter les connaissances relatives aux accommodements susceptibles de mieux répondre à leurs besoins. ■

Mots-clés : éducation inclusive, mesures d'accommodement, étudiants, collège, universités.

Références

- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666. doi : 10.1177/1087054710371168
- Crawford, L. (2013). *Accommodations vs. modifications: What's the difference ?* Récupéré de <http://www.ncld.org/at-school/generaltopics/accommodations/accommodations-vs-modification>
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université ? *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoin, défis et enjeux*, 44(1), 46-72. doi:10.7202/1036172ar
- Earle, S. et Sharp, K. (2000). Disability and assessment in the UK: Should we compensate disabled students? *Teaching in Higher Education*, 5(4), 541-545. doi: 10.1080/1713699180
- Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A. et Kurz, A. (2011). *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy*. New York, NY: Springer.
- Evans, N. J., Broiso, E. M., Brown, K. R. et Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education : A social justice approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Finn, D., Getzel, E. E. et McManus, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 85-93. doi: 10.1177/0885728808318327
- Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, 143(4), 405-426. doi: 10.3200/JRLP.143.4.405-426
- Getzel, E. E., McManus, S., Briel, L. W., National Center on Secondary, E. et Transition, M. M. N. (2004). An effective model for college students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders. *Research to Practice Brief. Improving Secondary Education and Transition Services through Research*, 3(1), 1-6. doi: 10.1093/arclin/acx014
- Getzel, E. E. et Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. et Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551-597. doi:10.3102/0034654313497517
- Kettler, R. (2012). Testing accommodations: Theory and research to inform practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 53-66. doi : 10.1080/1034912X.2012.654952
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Récupéré de : https://m.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Documents_administratifs/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddling, R. S. et Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, 12(2), 156-161. doi: 10.1177/1087054707310882
- Lovett, B. J. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80, 611-638. doi:10.3102/0034654310364063
- McGuire, J. M. et Scott, S. S. (2006). Universal design for instruction: Extending the universal design paradigm to college instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 124-134.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MÉES) (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf
- Miller, L. A., Lewandowski, L. J. et Antshel, K. M. (2015). Effects of extended time for college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(8), 678-686. doi:10.1177/1087054714833308
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2013). *Accommodations, modifications, and interventions...What's the difference?* Jefferson City, MI: Auteur. Récupéré de : <http://dese.mo.gov/divspeced/documents/AccModInt.pdf>
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Gatineau, Qc : Université du Québec en Outaouais. Récupéré de <http://uqo.ca/docs/9752>
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y. et Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638. doi: 10.1002/pits.20252
- Scott, S. S., McGuire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction : A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. doi:10.1177/07419325030240060801
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. doi:10.1177/0022219408321151
- The IRIS Center for Training Enhancements. (2010). *Accommodations: Instructional and testing supports for students with disabilities*. Nashville, TN: Vanderbilt University. Récupéré de <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/acc/chalcycle.htm>
- Thurlow, M. et Bolt, S. (2001). *Empirical support for accommodations most often allowed in state policy* (Synthesis Report No. 41). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Tindal, G. et Fuchs, L. S. (2000). *Models for understanding task comparability in accommodated testing*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Trammell, J. K. (2003). The impact of academic accommodations on final grades in postsecondary setting. *Journal of College Reading and Learning*, 34(1), 76-90. doi : 10.1080/10790195.2003.10850157
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents*. Québec, Qc : Le réseau de l'Université du Québec. Récupéré à http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/ESH_Rapport-UQ-ESH-émergents.pdf
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 37-54.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, H. et Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experience of youth with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Webb, K. W., Patterson, K. B., Syverud, S. M. et Seabrooks-Blackmore, J. J. (2008). Evidenced based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, 16(4), 192-206. doi: 10.1080/09362830802412182
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S., ...Carson, K. S. (2013). The Performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435. doi: 10.1007/s10862-013-9351-8
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. J. (2012). *College students with ADHD: Current issues and future directions*. New York, NY: Springer.



Du côté de la recherche

Quelle est la place de la gestion des émotions dans la formation des futurs enseignants ?

Marie-Andrée Pelletier¹

Devant un élève difficile, l'enseignant peut se mettre en colère, avoir peur, se sentir las, vivre toute une palette d'émotions négatives qui vont venir interférer dans sa prise de décision pour résoudre un problème (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). On demande de plus en plus aux enseignants d'accepter de nouvelles responsabilités, de gérer des élèves avec des problématiques particulières. Dans le cadre de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, il est alors pertinent de s'interroger à propos de la préparation psychologique des futurs enseignants pour intervenir auprès des élèves présentant des difficultés au plan comportemental, mais également pour collaborer avec le technicien en éducation spécialisée (TES) qui peut lui aussi susciter des réactions émotives chez l'enseignant.

Problématique

Certains intervenants du milieu scolaire, dont les enseignants expérimentés, soulignent qu'ils ne se sentent pas assez outillés pour intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (Pelletier, 2013). Cela peut entraîner chez les enseignants une perte de satisfaction au travail et même une remise en question de leurs compétences (Massé *et al.*, 2015). Bien que cette réalité soit de plus en plus courante en milieu scolaire, des enseignants donnent l'exemple des cas d'intimidation où ils affirment être peu préparés pour intervenir (Toupin *et al.*, 2012).

Notre étude sur les besoins de formation psychologique des finissants stagiaires au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) (Pelletier, 2013) a révélé que certains participants souhaitaient être outillés psychologiquement par rapport à cette problématique, mais également, être préparés à vivre



certaines émotions en contexte de collaboration avec le TES. Ferry (1990) mentionne que d'être formé psychologiquement permet de se reconnaître dans son rôle d'enseignant, de savoir reconnaître et accepter les attentes et les réactions d'autrui, y compris les frustrations qu'il peut infliger par son action; tels sont les objectifs majeurs d'un travail sur soi.

Une analyse des données tirées d'une enquête pancanadienne auprès des enseignants révèle d'ailleurs qu'un désengagement par rapport à la profession est significativement associé aux expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves (Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017). D'autre part, le fait d'intervenir avec le TES peut aussi susciter des réactions émotives de la part des enseignants (Ruel, Poirier et Japel, 2015; Pelletier, 2013). Alors que plusieurs mentionnent que l'aide est bénéfique pour tous, il existe des difficultés relevant de leur présence (Royer, 2019). Par exemple, l'élève désire à l'occasion un lien exclusif avec le TES en s'adressant à lui lorsqu'il a une question, faisant en sorte que l'enseignant se sente mis de

côté (Ruel *et al.*, 2015). Ce qui importe dans le déclenchement ou non de la perturbation d'une conduite, ce sont l'interprétation qui est faite de la situation et les états affectifs qui accompagnent les processus de perception et d'interprétation (Martin, Morcillo et Blin, 2004).

Question et objectif

Au regard de la question générale « *Quels sont les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire ?* », l'objectif général était de cibler, de décrire et d'analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP. Cet article met en exergue les besoins de formation psychologique perçus par ces futurs enseignants qui sont spécifiques à la gestion des émotions auprès des élèves et en collaboration avec le TES.

Méthode

L'entrevue semi-dirigée a été choisie comme principal instrument de collecte de données. L'approche a été ainsi faite auprès des groupes de stagiaires ($N = 11$, M âge = 24) ayant complété le stage IV

1. Ph. D., professeure, Université TÉLUQ.

au BEPEP de l'Université du Québec à Rimouski (campus Lévis).

Présentation et discussion des résultats

Travailler ses propres émotions

Les participants interrogés dans cette étude ont mentionné à plusieurs reprises l'importance d'un travail sur soi lié aux émotions. Ils aspirent à ce que la formation les outille davantage quant à la gestion des émotions pouvant être ressenties dans la profession.

« Quand tu as des cours qui te montrent à gérer des crises auprès des élèves en difficulté, en troubles de comportement, il faut que ça t'amène à réfléchir sur toi-même ».

Devant un élève difficile, l'enseignant peut vivre plusieurs émotions négatives qui vont venir interférer dans ses interventions (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). Or, le processus émotionnel se produit bien souvent à l'insu de l'enseignant et le conduit, sans qu'il en ait conscience, à poser un acte qui va accentuer le conflit au lieu de l'atténuer. Selon Calin (2011), il ne s'agit pas simplement de gérer un groupe d'élèves, mais d'apprendre au paravant à se gérer soi-même devant le groupe. C'est pourquoi il est important de considérer la place que peut avoir la gestion des émotions dans les programmes de formation. Effectivement, on demande de plus en plus aux enseignants d'accepter de nouvelles responsabilités, de gérer des élèves avec des caractéristiques particulières (difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et Esteve (1999) évoque que non seulement on leur demande d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves. En effet, les émotions ressenties par les élèves peuvent se répercuter chez les enseignants en amenant ces derniers à réfléchir à leurs propres émotions, ce qui est important de travailler dans le cadre de la formation.

Intervenir dans les cas d'intimidation

Bien qu'une diminution de la violence en milieu scolaire est observée depuis les dernières années (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018), ce phénomène reste très présent dans les écoles et préoccupe les stagiaires. Les participants interrogés discernent alors les personnes à considé-

rer dans cette situation (les élèves), mais surtout les conséquences de leurs propres actions et interventions sur le bien-être des élèves (St-Vincent, 2011). Ils aspirent à être formés spécifiquement au regard du phénomène de l'intimidation et des émotions qui pourraient être ressenties dans cette situation :

« (...) il y a beaucoup d'intimidation chez les élèves, donc la compréhension de ce que c'est. On peut être compétent professionnellement, mais sans avoir le mental pour. Donc, gérer le stress, la violence (...). Toutes nos réactions, c'est être formé à réagir adéquatement ».

Certaines situations peuvent interpeller plus fortement un enseignant parce qu'elles sont associées à des événements qui s'inscrivent dans son histoire personnelle. Par exemple, si celui-ci a déjà été victime d'intimidation verbale lorsqu'il était élève, il sera peut-être plus enclin à protéger l'élève qu'à le responsabiliser (St-Vincent, 2008). De plus, selon l'auteure, un enseignant devrait reconnaître ses propres réactions spontanées devant la situation, afin de prendre le recul nécessaire pour occuper un rôle plus impartial.

Connaitre les rôles de chacun

Les finissants stagiaires interrogés sont conscients qu'il existe plusieurs situations dans la profession enseignante qui augmentent les possibilités de rencontrer des problèmes et qui peuvent susciter certaines émotions ou certains conflits avec leurs propres valeurs. Les finissants stagiaires souhaitent alors être mieux formés pour collaborer avec le TES, car les réactions émotives peuvent être différentes d'un individu à l'autre. Ils proposent alors que les rôles de chacun des intervenants soient bien définis, et ce, dans le but de mieux intervenir avec eux. Selon Reeve (2012), bien connaître nos propres rôles et les rôles que les autres revêtent dans une situation donnée informe les gens en interaction à propos des comportements et des façons de réagir. Un finissant stagiaire mentionne que :

« (...) ce que je trouve aussi difficile, c'est quand la technicienne en éducation spécialisée ou l'orthopédagogue vient dans ta classe, là, tu intervient comment ? ».

Il semble important pour ces finissants de prévoir leurs actions, d'être capables de les justifier, mais surtout de comprendre comment ils peuvent réagir en termes d'émotions. En effet, ils soulignent que d'approfondir l'analyse de la pratique des autres acteurs puisse leur permettre de prévoir leurs propres comportements. Un autre finissant interrogé souligne qu'il aurait aimé être outillé à ce sujet :

« Tu veux quelque chose et là, la TES te dit, moi, je veux ça comme ça. Elle agit avec l'élève en crise, mais les autres sont déconcentrés. J'ai trouvé ça aussi difficile de gérer mes émotions avec la TES ».

Le personnel aussi bien que les élèves sont touchés par la présence des problèmes ou des troubles de comportement dans la classe; la collaboration et les attentes par rapport aux rôles de chacun des intervenants deviennent alors essentielles pour un climat de classe positif et respectueux de tous.

Pistes pour la formation et l'accompagnement

Au cours de la formation initiale des futurs enseignants, peu d'étudiants prennent le temps d'analyser les problèmes qu'ils rencontrent, ce qui amène certains à se décourager et à abandonner, d'autres à développer de mauvaises habitudes d'évitement, de compensation ou de critique par rapport à la formation (Pelletier, 2019). Les participants mentionnent qu'un futur enseignant doit prévoir non seulement les actions et être capable de les justifier, mais surtout comprendre comment il peut réagir lui-même en termes d'émotions. Les réactions émotives peuvent teinter le jugement devant une situation et il y a une distinction à faire entre les positions personnelles et professionnelles (St-Vincent, 2011). À titre d'exemple, par rapport au phénomène de l'intimidation, Beaumont, Leclerc et Frenette (2018) soulignent qu'une attitude surprotectrice de la part d'un adulte à l'égard d'un élève qui subit de l'intimidation de la part de ses pairs pourrait affecter sa dignité. Ainsi, Perreault et Brunet (2012) soulignent que les personnes qui œuvrent auprès des enfants pourraient elles-mêmes être sensibilisées à l'impact de leur propre histoire sur la qualité de leurs relations avec les enfants. Les finissants interrogés dans notre étude ont d'ailleurs proposé que la formation

puisse permettre de vivre des « mises en situation » ou encore que dans les stages, ils puissent être mis dans des situations qui les « sortent de leur zone de confort ».

La collaboration entre intervenants s'avère d'un intérêt particulier et il est pertinent de s'interroger également sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de cette collaboration avec le TES. Ce besoin traduit le désir de clarifier les situations « menaçantes » ou de fournir des stratégies d'adaptation avec ces intervenants que Reeve (2012) nomme des alliés pratiques. Un climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages où les attentes sont clairement définies favorise l'intégration des élèves.

Les enseignants qui se sentent alors soutenus par des collaborateurs sont plus à même de persévérer lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles et de chercher à se développer pour avoir de meilleures pratiques auprès des élèves ayant des besoins particuliers (Plante, 2018). La collaboration permet aux intervenants d'avoir un langage commun relatif aux attentes sur le plan des comportements et sur les conséquences à mettre en place. Selon Goupil (2014), c'est ce qui constitue un facteur de protection directement associé à l'expérience scolaire des élèves en difficulté d'adaptation, mais surtout qui favorise leur bien-être et celui des enseignants (Pelletier, 2013).



Conclusion

Cet article a permis de connaître les perceptions de futurs enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire quant aux besoins de formation liés à la gestion des émotions. Ils sont relatifs aux difficultés vécues en contexte d'intimidation, mais également dans le contexte où l'on doit intervenir avec le TES. Il serait cependant tout aussi pertinent d'étendre ce champ d'investigation aux formateurs, aux superviseurs universitaires, aux enseignants associés expérimentés et aux TES eux-mêmes afin de connaître leurs points de vue et ainsi souhaiter améliorer les stratégies face aux situations émotionnelles vécues avec les élèves, mais également, celles avec les intervenants qui collaborent entre eux.

On ne peut pas prétendre que les résultats de la recherche sont généralisables à la population, sachant que l'échantillon se restreint à 11 stagiaires finissants au BE-PEP et que cet échantillon se limite à une université de la région. Toutefois, les problèmes liés aux interventions des enseignants avec les élèves présentant des difficultés au plan comportemental (p. ex. : contexte d'intimidation) ou encore avec les intervenants du milieu ne sont pas nouveaux. Damasio (1995) souligne qu'à partir du moment où l'on admet le rôle des émotions dans la capacité de raisonner, on peut en tirer certaines explications quant aux problèmes qu'affronte le domaine de l'éducation. En effet, le système éducatif gagne à établir un lien entre la perception d'émotions données et certaines conséquences ultérieures prévisibles, ce qui implique un travail important sur ses propres émotions à titre de futur enseignant. ■

Mots-clés : recherche qualitative, futurs enseignants, besoins de formation, gestion des émotions, élèves.

Références

- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec, Qc : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence.
- Calin, D. (2011). Quelle formation psychologique pour les enseignants ? Une approche pragmatique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (54), 109-116.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris, France : Odile Jacob.
- Esteve, J. M. (1999). Attitudes des enseignants devant le changement social. Dans H. Caglar (dir.), *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham* (p.123-159). Paris, France : L'Harmattan.
- Ferry, G. (1990). Préface. Dans S. Baillauquès (dir.), *La formation psychologique des instituteurs* (p. 9-10). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Janot-Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, France : Armand Colin.
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski.
- Pelletier, M.-A. (2019). Importance du bien-être psychologique en enseignement : pistes de réflexion aux formateurs. *Éducation Canada*, 59(4), 28-30.
- Perreault, M. et Brunet, L. (2012). Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 579-599.
- Plante, M. (2018). *Collaboration entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants : étude de cas multiples en contexte d'intégration d'élèves identifiés en difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Royer, E. (2019). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace*. Québec : École et Comportement.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.
- St-Vincent, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messager. *Vie pédagogique*, (146), 78-83.
- St-Vincent, L.-A. (2011). Lorsqu'un problème éthique se présente en période d'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 18(3), 35-37.
- Toupin, I., Sylvain, H., Ouellet, N., Pelletier, M.-A., Lambert, J., Dutil, M., Coutu, M. (2012). *Évaluation du programme Vers le Pacifique Gestion de conflits implanté à Lévis*. Subvention multi-partenaire, Lévis.



Le coup de coeur des régions

Animaux et nature au service du plaisir et du développement des enfants autistes : les services de Loisirs adaptés en nature Cavaletti

Delphine Périard-Larivée¹, Eve-Line Bussi res² et Jean-Yves B gin³

Pour certaines familles ayant un enfant autiste, il peut être difficile de passer du temps de qualité ensemble et de faire des activités familiales. Cela peut notamment s'expliquer par les symptômes du trouble du spectre de l'autisme (TSA) de l'enfant (p. ex. difficulté avec les changements, difficultés sociales ou de communication). Par ailleurs, le TSA s'accompagne pour plusieurs enfants de difficultés au plan comportemental (p. ex. trouble oppositionnel, agressivité et hyperactivité), scolaire (p. ex. difficultés attentionnelles ou d'apprentissage, sous performance scolaire) et psychologique (p. ex. anxiété, faible confiance en soi, dépression) (Ashburner, Ziviani et Rodger, 2010 ; Salazar *et al.*, 2015 ; Simonoff, Pickles, Charman, Chandler, Loucas et Baird, 2008). Ces difficultés peuvent limiter la qualité de vie de ces enfants et de leurs proches (Lee, Harrington, Louie et Newschaffer, 2008 ; Ooi, Ong, Jacob et Khan, 2016). C'est donc afin de permettre à ces enfants et leur famille de découvrir et redécouvrir les plaisirs simples des jeux en nature et de favoriser leur développement que des services novateurs de loisirs adaptés ont été créés.

Historique des services

L'organisme à but non lucratif de Loisirs adaptés en nature Cavaletti est n  en 2016 du désir de madame Hélène de Kovachich et de messieurs Pierre-Marc Johnson, Louis Philippe Amiot, François Godbout et Alexandre Charlton de mettre sur pieds des services offrant l'occasion à des enfants à besoins particuliers de 12 ans et moins, et plus spécifiquement des enfants autistes, et leur famille de profiter des bienfaits de la nature et des animaux. L'organisme leur offre gratui-

tement des loisirs adaptés en nature assistés par les animaux (LANA). Installée   Dunham en Estrie, sur un terrain bois  bord  d'un champ et d'un étang, l'équipe multidisciplinaire de Cavaletti travaille à offrir un lieu et des activités permettant aux participants de s'amuser, de bouger, de se détendre et de se développer dans un contexte bienveillant, ludique et compréhensif.

Objectifs

Ces services de loisirs, et non de thérapie, ont pour but de travailler les difficultés des enfants à travers leurs forces et leurs intérêts, et ce, dans un environnement naturel et sans pression. Ils visent ainsi à favoriser, lorsque possible, l'autonomie, les interactions sociales, la communication, les apprentissages, l'autorégulation, la confiance en soi et l'amélioration des comportements (Loisirs adaptés en nature Cavaletti, n.d.).

Services offerts

Cavaletti offre deux services de LANA : un programme offert aux familles ayant un enfant autiste de moins de 12 ans et moins et un volet scolaire offert aux élèves autistes des écoles primaires de la région de l'Estrie. Ce dernier est n  du désir de Cavaletti de répondre aux besoins observés dans la communauté. En effet, Cavaletti avait noté que certains enfants autistes ne pouvaient prendre part à son programme familial pour des raisons de logistique et de transport.



De plus, des membres du personnel scolaire ayant entendu parler celui-ci, dont madame Nancy Gauthier, ont exprimé leur intérêt à ce que des services similaires de LANA soient mis sur pied dans un cadre scolaire. Ceux-ci indiquaient notamment souhaiter : 1) offrir aux élèves autistes l'occasion d'apprendre différemment ; 2) sortir du contexte scolaire habituel et apprendre à connaître leurs élèves autrement et 3) travailler les habiletés sociales des élèves dans un milieu moins propice aux comportements problématiques.

Le programme familial

Le programme familial est offert pendant la période estivale. Chaque famille peut participer à un maximum de huit séances d'une heure. Des entrevues sont menées avec les parents afin d'apprendre à mieux connaître leurs enfants (autistes et fratrie), puis des activités individualisées basées sur leurs intérêts et leurs besoins sont élaborées par les intervenants. Celles-ci sont proposées à la famille ou à certains membres uniquement.

Les enfants peuvent alors décider de faire ces activités ou de réaliser des activités de leur choix. Lors des séances, chaque enfant est accompagné par un intervenant et souvent par un parent. Des petits animaux et des chevaux sont présents pour permettre aux enfants d'interagir avec eux. Les intervenants emploient une approche propre à Cavaletti (Loisirs adaptés en nature Cavaletti, n.d.).

1. Doctorante en psychologie, Département de psychologie, Université du Québec   Trois-Rivières

2. Ph. D., professeure au Département de psychologie, Université du Québec   Trois-Rivières

3. Ph. D., professeur au Département de psychoéducation, Université du Québec   Trois-Rivières

Le volet scolaire

Dans le cadre du volet scolaire, des groupes d'élèves ayant un TSA participent, en compagnie des membres du personnel scolaire, à huit séances d'une heure de LANA hebdomadairement. Au cours de celles-ci, des groupes entre 1 et 4 élèves sont formés et invités à collaborer pour décider du déroulement de la séance. Chaque groupe est accompagné d'un intervenant de Cavaletti ou d'un membre du personnel scolaire ayant été formé à l'approche de Cavaletti. À la différence du programme familial, aucune activité avec les chevaux n'est présentement offerte (Loisirs adaptés en nature Cavaletti, n.d.).

En quoi consiste l'approche de Loisirs adaptés en nature Cavaletti ?

L'approche de Cavaletti est centrée sur l'enfant et s'inspire du Floortime (Greenspan et Wieder, 1999), de la zoothérapie (Arenstein et Lessard, 2010) et de l'équitation thérapeutique (Peters et Wood, 2017). Elle met de l'avant le jeu libre, la créativité, l'exploration de la nature, les apprentissages, le mouvement (Charlton, 2020) et une vision positive du TSA (Périard-Larivée, 2017). Elle s'articule autour de sept principes (Loisirs adaptés en nature Cavaletti, n.d) :

1. Encourager les interactions positives dans un environnement sécuritaire et sans pression

Les intervenants sont appelés à mettre en place un environnement sécuritaire et ludique qui leur permet de limiter les contraintes et la pression imposées aux enfants au profit d'interactions positives. Cela favoriserait l'établissement de relations avec les enfants leur permettant de développer leurs habiletés sociales, de régulation émotionnelle ou de communication à leur rythme.

2. Suivre les enfants et les rejoindre dans leur monde

Comme le suggère le modèle d'intervention du Floortime (Greenspan et Wieder, 1999), les intervenants tentent de mieux comprendre les différences des enfants pour ensuite essayer de les aider à progresser par le jeu. Pour ce faire, ils laissent les enfants décider le plus possible du déroulement des séances, puis tentent de les rejoindre dans leur jeu libre. Ils proposent alors des « problèmes à résoudre » dans le but d'encourager les

enfants à se développer dans diverses sphères d'apprentissage en suivant leur rythme (Hess, 2013). Ces contextes de jeux permettraient aussi aux enfants de développer leur confiance en soi et leur pensée créative.

3. Mettre en place plus de dix stations d'activités

Réparties sur le terrain, plus d'une dizaine de stations temporaires et permanentes sont installées (p. ex. arts plastiques, cuisine de boue, activités sensorielles, etc.). Ces stations permettent de rejoindre les intérêts des enfants et d'offrir des occasions d'apprentissage autonomes variées.

4. Proposer des activités basées sur les intérêts et les difficultés des participants

Les intervenants proposent souvent aux enfants (autistes et de la fratrie) des activités basées sur leurs intérêts, leurs forces ainsi que leurs difficultés. Celles-ci peuvent prendre diverses formes (p. ex. défis à réaliser pour aider un personnage de film à gérer ses émotions ou chasse au trésor) et peuvent être élaborées avec l'aide des parents, des membres du personnel scolaire ou des enfants. Ces activités permettraient aux enfants de réaliser des apprentissages qui ont du sens pour eux en ayant du plaisir (Magraw, 2011 ; Messier, 2018).

5. Encourager les participants à explorer et profiter de la nature

Les participants sont invités à profiter de la nature et à explorer celle-ci. Ils ont ainsi la chance de bénéficier des effets apaisants du contact avec la nature et de nombreuses occasions d'apprentissage qu'offrent les jeux en nature, telle que le développement de la motricité, l'expérimentation des processus de causes à effets, l'entraide et la collaboration (p. ex. pour faire des cabanes) (Thomas et Harding, 2011).

6. Offrir des contacts avec des animaux et l'occasion de monter à cheval

Des petits animaux (p. ex., chèvres, cochons d'Inde ou chats) sont intégrés aux activités et accessibles aux participants. Dans le programme familial, des chevaux sont aussi présents afin d'offrir l'occasion aux enfants de monter à cheval seuls, avec un intervenant ou avec un proche, et ce, sous la supervision de trois inter-

venants assurant leur sécurité. Les animaux servent alors d'outils pour travailler certaines difficultés des enfants. Ils leur offrent par exemple, l'occasion de vivre de nouvelles expériences, leur permettent de pratiquer leurs habiletés sociales, les aident à se détendre et leur offrent des occasions d'apprentissage variées (motricité, estime de soi, responsabilités, etc.) (Arenstein et Lessard, 2010 ; O'Haire, 2013).

7. Offrir des occasions de bouger en famille

Les participants sont invités à profiter des séances pour bouger et dépenser leur trop-plein d'énergie, et ce, dans un contexte qui favorise les mouvements et le plaisir. Pour ce faire, des courses sur le terrain, des activités d'agilité (p. ex. construction de cabanes ou parcours d'hébertisme) et des activités sportives (p. ex. hockey, soccer, jouer à la tague) sont souvent proposées.

Des retombées observées à évaluer

Les intervenants de Cavaletti rapportent observer de nombreux impacts des LANA sur les enfants et leur famille. Tout d'abord, ils observent que les participants ont beaucoup de plaisir ensemble au fil des séances. Au fil des semaines, ils observent aussi souvent des progrès sur le plan des apprentissages des enfants et du développement de leurs habiletés sociales et de régulation émotionnelle.

De plus, les parents et les membres du personnel scolaire disent observer que, pendant les séances, les enfants se montrent souvent plus ouverts aux autres, qu'ils ont parfois plus de facilité à collaborer entre eux, qu'ils adoptent généralement moins de comportements problématiques et qu'ils se montrent plus calmes qu'à l'habitude.

Enfin, certains parents et membres du personnel scolaire rapportent avoir eux-mêmes développé de nouveaux outils d'intervention à la suite de leur participation aux services de LANA. Afin de documenter ces LANA et leurs impacts, une recherche sur les impacts du programme familial (Figure 1) ainsi qu'une évaluation du programme du volet scolaire de Cavaletti (Figure 2) sont en cours.



Groupe
témoin :

15 familles ne
participant à
aucun LANA

Groupe
expérimental :
15 familles
participant au
programme
familial de
Cavaletti

Questionnaires remplis par les parents :

- Sociodémographique
- Emotion Regulation and Social Skills Questionnaire (ERSSQ ; Beaumont et Sofronoff, 2008) : mesure les habiletés sociales et de régulation émotionnelle des enfants autistes — 3 temps de mesures
- Indice de stress parental (ISP-4 ; Abidin, 2012) — 3 temps de mesure

Tâches pour les enfants autistes :

Tâche délais de gratification basée sur la méthode classique du Marshmallow Task (mischel, Shoda et Rodriguez, 1989) : mesure les capacités d'autorégulation — 2 temps de mesure

Entrevue semi-structurée portant sur l'expérience des LANA :

Pour les familles (parents et enfants) du groupe expérimental uniquement, après leur participation au programme

Évaluation de l'implantation du programme servant à contextualiser les résultats

Mesures d'implantation du programme familial

Listes à cocher remplies après chaque séance
Questionnaires d'opinions et groupes de discussion sur le programme familial
Enregistrement vidéo de séances à l'aide d'une caméra fixée sur un intervenant

Membres
de l'équipe de
Cavaletti

Figure 1. Étude sur le programme familial de Cavaletti : une recherche à méthode mixte combinant un devis quasi-expérimental avec groupe témoin (quantitatif) et un devis descriptif-qualitatif

Évaluation de l'implantation du programme

Mesures d'implantation du volet scolaire

Listes à cocher remplies après chaque séance
Questionnaires d'opinions et groupes de discussion sur le volet scolaire
Photos prises lors des séances

Évaluation des impacts du programme

Questionnaires remplis par les membres du personnel scolaire et/ou les parents

Sociodémographique
Emotion Regulation and Social Skills Questionnaire (ERSSQ ; Beaumont et Sofronoff, 2008) : Mesure les habiletés sociales et de régulation émotionnelle des enfants autistes — 3 temps de mesures

Entrevue semi-structurée portant sur l'expérience des LANA des membres du personnel scolaire et des enfants

Membres
de l'équipe
de Cavaletti

Données
recueillies
sur les
enfants par
les :

Parents
Membres du
personnel
scolaire

Figure 2. Évaluation de programme du volet scolaire : une recherche à méthode mixte combinant un devis pré-post quantitatif et un devis descriptif-qualitatif

Perspectives de développement

Les données amassées par ces études permettront de mieux cibler les impacts de ces services de LANA ainsi que les éléments favorables et possiblement moins favorables à leur mise en œuvre, permettant ainsi à Cavaletti d'améliorer la qualité et l'efficacité de ses services. Il est possible de croire qu'au cours des prochaines années, ces services de LANA seront améliorés, afin de bonifier l'expérience des familles et des élèves y participant et que de nouveaux LANA, répondant aux besoins de la communauté (p. ex. aux besoins des autres élèves à besoins particuliers) seront développés. Pour ce faire, il s'avère toutefois important de bien documenter le déroulement des services actuels, leurs ingrédients actifs et leurs impacts.

Conclusion

Les programmes offerts par Cavaletti sont d'excellents exemples de la diversification des services en autisme visant à mieux répondre aux différences de chaque enfant et de chaque famille. En alliant la nature, les animaux et une approche centrée sur l'enfant, ces programmes semblent offrir une occasion unique aux enfants autistes de se développer d'une des façons qui a le plus de sens pour eux, soit par le plaisir et par le jeu. ■

Mots-clés : autisme, équitation thérapeutique, zoothérapie, enfants, adolescents, famille, intervention par la nature.

Références

- Abidin, R. (2012). *Indice de stress parental* (4^e éd.). Lutz, FL : Pearson.
- Arenstein, G.-H. et Lessard, J. (2010). *La zoothérapie : nouvelles avancées*. Québec, Qc : Option Santé.
- Ashburner, J., Ziviani, J. et Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27. doi : 10.1016/j.rasd.2009.07.002
- Beaumont, R. et Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The junior detective training program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 743-753. doi : 10.1111/j.1469-7610.2008.01920.x
- Greenspan, S. I. et Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 147-161. doi : 10.2511/rpsd.24.3.147
- Hess, E. B. (2013). DIR®/Floortime™: Evidence based practice towards the treatment of autism and sensory processing disorder in children and adolescents. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(3), 267-274.
- Lee, L. C., Harrington, R. A., Louie, B. B. et Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147-1160. doi : 10.1007/s10803-007-0491-0
- Loisirs adaptés en nature Cavaletti. (n.d.). L'organisme. Repéré à <https://www.cavaletti.ca>
- Magraw, L. (2011). Following children's interests: Child-led experiences that are meaningful and worthwhile. Dans J. White (dir.), *Outdoor provision in the early years* (p. 23-34). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Messier, M. (2018). Formation Cavaletti scolaire. [Présentation PowerPoint]. Loisirs adaptés en nature Cavaletti.
- Mischel, W., Shoda, Y. et Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938. doi : 10.1126/science.2658056
- O'Haire, M. E. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1606-1622. doi : 10.1007/s10803-012-1707-5
- Ooi, K. L., Ong, Y. S., Jacob, S. A. et Khan, T. M. (2016). A meta-synthesis on parenting a child with autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 745-762. doi : 10.2147/NDT.S100634
- Pétiard-Larivée, D. (2017). Formation Cavaletti. [Vidéo de formation]. Dunham, QC : Loisirs adaptés en nature Cavaletti
- Peters, B. C. M. et Wood, W. (2017). Autism and equine-assisted interventions : A systematic mapping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3220-3242. doi : 10.1007/s10803-017-3219-9
- Salazar, F., Baird, G., Chandler, S., Tseng, E., O'sullivan, T., Howlin, P., ... Simonoff, E. (2015). Co-occurring psychiatric disorders in preschool and elementary school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2283-2294. doi : 10.1007/s10803-015-2361-5
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. et Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. doi : 10.1097/CHI.0b013e3181799641
- Thomas, F. et Harding, S. (2011). The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. Dans J. White (dir.), *Outdoor provision in the early years* (p. 68-75). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.



Question de l'heure

L'utilisation pédagogique des téléphones intelligents dans ma classe, c'est possible?

Michelle Deschênes¹ et Séverine Parent²

On constate depuis quelques années une augmentation importante du nombre d'élèves qui possèdent un appareil pouvant recevoir et envoyer des textos (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018). Au primaire, on note une augmentation de 61 % en 2013 à 79 % en 2017. Au secondaire, le taux passe de 76 % en 2013 à 92 % en 2017. Chez les 12 à 15 ans, un jeune sur deux possède un téléphone intelligent ou multifonctions (CEFRIQ, 2017). Cette utilisation des téléphones multifonctions par les jeunes soulève des enjeux qui concernent la citoyenneté numérique, définie comme le fait de « posséder des équipements et des compétences liés aux TIC [technologies de l'information et de la communication] [...] permettant de participer à la société numérique » (UNESCO, 2011, p. 102).

Bien que ce soit une expression largement utilisée, nous émettons des réserves quant à l'utilisation du terme « intelligent ». Nous lui préférons le terme « téléphone multifonctions ».

Une occasion d'accompagner les élèves

Les appareils numériques dans la classe, que ce soit les tablettes, les portables ou les téléphones, peuvent être utilisés de multiples façons. Ils permettent notamment de faire des recherches, de répondre à des questionnaires interactifs, de participer aux conversations sur des réseaux sociaux pédagogiques, d'accéder à des fichiers, de prendre de photos et de produire des montages vidéo. Au-delà du potentiel des appareils mobiles pour soutenir les apprentissages, l'utilisation des téléphones en classe permet d'aborder des sujets liés à la citoyenneté à l'ère du numérique. Dans son Plan d'action numérique, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES,



2018, p. 34) affirme que « les établissements d'enseignement doivent accompagner efficacement les élèves [...] dans leur usage du numérique et les amener à adopter un comportement responsable ». Ainsi, il semble essentiel d'aborder des sujets comme la saine hygiène numérique, l'identité numérique, le droit à l'image, la cyberintimidation et le plagiat. De plus, « agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » est au cœur du Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019).

Bien que le potentiel pédagogique puisse sembler prometteur, des défis et des enjeux sont reliés à l'utilisation d'appareils mobiles en classe, notamment en ce qui concerne l'utilisation inappropriée par les élèves. Sans aborder la cyberdépendance, force est de constater que l'omniprésence des téléphones intelligents a des répercussions dans notre vie réelle et virtuelle (pour plus de détails, consultez le dossier « Il est temps de décrocher ! » du magazine l'Actualité : <https://lactualite.com/societe/il-est-temps-de-decrocher/>).

Différentes initiatives sont mises en place dans les établissements scolaires pour accompagner les élèves dans l'utilisation

de leur téléphone et des différentes applications auxquels il donne accès. Dans certaines écoles, des enseignants utilisent des ressources comme « Vers une identité positive à l'ère du numérique » pour animer des activités (<https://www.identitenumerique.org/>). Des enseignants utilisent un contrat signé par l'élève et ses parents afin de les sensibiliser à un usage responsable de leurs outils numériques. Dans d'autres écoles, un membre du corps policier rencontre les élèves pour discuter de sujets comme la cyberintimidation et les réseaux sociaux. Ailleurs, des discussions informelles sont tenues lorsque l'enseignant ou l'enseignante le juge nécessaire. Des ressources sont disponibles pour aborder les droits et responsabilités en matière de droit à l'image et de cyberintimidation. La section jeunesse du site Educlooi propose une page sur le droit à l'image (<https://www.educlooi.qc.ca/jeunesse/capsules/le-droit-limage>) et les gestes interdits par la loi en matière de cyberintimidation (<https://www.educlooi.qc.ca/jeunesse/capsules/la-cyberintimidation>). La section Enjeux numériques du site Habilo Médias propose également différentes ressources (<https://habilomedias.ca/litteratie-numerique-et-education-aux-medias/enjeux-numeriques>).

1. Doctorante en technologie éducative, chargée de cours au baccalauréat en enseignement secondaire, Université Laval.

2. Professeure en technologie éducative et littératie numérique, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Des stratégies pour tirer profit des appareils mobiles

Une utilisation efficace des appareils mobiles en classe se gère comme tout comportement en classe : prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace (Gaudreau, 2015). Ainsi, il peut être intéressant de tirer profit des appareils mobiles en classe en mettant en place des stratégies en amont et en intervenant lorsque la situation le nécessite. Donner des repères clairs permet d'encourager une utilisation appropriée des outils non seulement en classe, mais aussi dans le quotidien des élèves (Moreau et Bigras-Dunberry, 2017).

Travailler en amont

Pour s'assurer d'une intégration pédagogique des appareils mobiles le plus harmonieuse possible, certaines réflexions sont nécessaires et certaines actions devraient être posées préalablement.

Prévoir une réflexion institutionnelle

En équipe-école, discutez des possibilités pédagogiques et des contraintes perçues par chacun. Déterminez ce qui représente des comportements acceptables en matière d'utilisation des appareils, à la fois par les élèves et le personnel enseignant. Vous pourrez ainsi contribuer à promouvoir un usage sécuritaire, responsable et sain des technologies mobiles (UNESCO, 2013). La France et l'Ontario ont fait le choix d'interdire les téléphones intelligents en classe. Au Québec, certaines initiatives inspirées du BYOD (*Bring your own device*, un terme traduit par AVAN pour « Apportez votre appareil numérique » ou « Apprendre avec votre appareil numérique ») où les élèves sont invités à apporter un appareil numérique, ont lieu dans certains établissements ou dans certaines classes. Toutefois, il semble que la majorité des écoles primaires interdise les téléphones.

Au secondaire, il semble que l'encadrement soit plus variable : la gestion des téléphones est parfois laissée à la discrétion de l'enseignant, les règles de l'école en permettent parfois l'utilisation durant les pauses. Dans d'autres établissements, il est interdit en tout temps. L'interdiction en classe prive malheureusement l'éducation de nouvelles perspectives et peut empêcher l'innovation dans l'enseigne-

ment et l'apprentissage (UNESCO, 2013). De nombreux témoignages de praticiens dans les pages du magazine de l'École branchée ou encore des partages de pratique au congrès de l'AQUOPS permettent de témoigner d'une intégration réussie du téléphone en classe, notamment pour l'intégration de la réalité virtuelle en classe.

Le site du RÉCIT en univers social propose des activités pour intégrer la réalité virtuelle à l'aide notamment d'un téléphone intelligent <https://www.recitus.qc.ca/technologie/publication/360>.

Une réflexion quant à l'utilisation des téléphones intelligents a aussi lieu dans les institutions postsecondaires, tant au collégial qu'à l'université. Si aucune politique ne semble l'avoir complètement interdit au postsecondaire, les besoins d'accompagnement quant à l'intégration des TIC, notamment le développement des compétences des étudiants, mais aussi des professeurs, en matière d'utilisation pédagogique des appareils mobiles en classe est identifié comme un défi qui reste à relever (Groupe de travail sur l'utilisation des appareils mobiles en classe, 2015).

L'article « Tablettes et cellulaires ont-ils leur place au cégep? Entretien avec Nicole Perreault, animatrice du Réseau des REPTIC » paru dans Profweb.ca en février 2018 souligne quelques défis de la mobilité au collégial.

Inclure les élèves dans la définition des règles de classe

Une fois les grandes lignes définies, il est intéressant d'impliquer les élèves dans la rédaction de règles encadrant l'utilisation des appareils mobiles dans la classe (Trussart, 2017). Il est alors possible de profiter de l'occasion pour expliciter vos limites. Pour bien baliser les moments et les situations où l'utilisation des appareils est souhaitée, permise ou proscrite, différentes stratégies sont possibles : explications verbales ou utilisation de pictogrammes. N'hésitez pas à rappeler les règles en début de journée ou en début de cours.

Choisir les moments, les activités

Pour optimiser les répercussions positives de l'utilisation des appareils mobiles en classe, prévoyez les utiliser dans des activités où les appareils permettront de redéfinir l'expérience d'apprentissage. Le modèle SAMR (Puentedura, 2010) propose à cet effet quatre niveaux d'intégration pédagogique des TIC, passant de la transformation à l'amélioration : redéfinition, modification, augmentation et substitution.

Utiliser un téléphone multifonctions pour prendre des notes qui auraient pu être prises sur papier pourrait n'avoir qu'un faible intérêt pour les élèves, l'appareil se substituant au papier sans valeur ajoutée. Les possibilités des logiciels éducatifs ou grand public permettent, par les fonctionnalités qu'ils offrent, de bonifier l'activité : par exemple, le fait d'enregistrer les notes en ligne les rend plus accessibles puisqu'il est possible d'y faire des recherches. Une reconfiguration de la tâche, en faisant collaborer les élèves à la prise de note simultanée et collaborative par exemple, permettrait d'envisager des répercussions pédagogiques plus intéressantes. Par ailleurs, comme le rappelle Stéphanie Lemieux, directrice adjointe dans une école secondaire : « Pour intégrer la technologie en classe, il n'est pas nécessaire d'être un expert de la technologie, mais bien de la pédagogie ».



Intervenir au besoin

Même si les règles sont définies en collaboration avec les élèves, et même si les moments d'utilisation des appareils numériques sont clairement précisés, il se peut que des élèves n'utilisent pas les appareils de façon appropriée : des élèves qui textent, qui accèdent à des réseaux sociaux qui ne soutiennent pas l'activité pédagogique, qui visionnent des vidéos, qui prennent des photos sans y être autorisés, par exemple.

Si cela se produit, les mêmes stratégies que celles que vous utilisez lorsque tout type de comportements inappropriés peuvent être utilisées : enseignement explicite des comportements attendus et renforcements fréquents de ceux-ci,

ignorance intentionnelle de certains comportements, application de conséquences logiques et naturelles en réponse aux écarts de conduite (Webster-Stratton, 1999; Webster-Stratton, Reid et Stoolmiller, 2008 : cités dans Gaudreau, 2015). Vos élèves seront en terrain connu et vous aussi.

Conclusion

Différentes opportunités de perfectionnement en lien avec l'utilisation des appareils mobiles sont accessibles, notamment les autoformations du RÉCIT et de CADRE21 (voir <http://recit.qc.ca/parcours-de-formation-combos-numeriques-flotte-appareils/>) ou les ateliers au colloque annuel de l'AQUOPS. N'hésitez pas à vous faire accompagner et à échanger avec vos col-

lègues. D'intéressantes discussions ont lieu les réseaux sociaux, notamment sur le groupe Facebook Les TIC en éducation (voir <https://www.facebook.com/groups/lesticeneducation/>) ou en suivant le mot-clé #eduprof sur Twitter (voir <https://twitter.com/search?q=%23eduprof>). Vous pourrez ainsi mieux contribuer à préparer les élèves aux études supérieures et plus globalement, à être des citoyens à l'ère du numérique. ■



Mots-clés : technologies de l'information et des communications, TIC, utilisation en classe, secondaire, primaire.

Références

- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec, Qc : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation: Université Laval. Repéré à https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAP-PORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf
- CEFRIQ. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec. Usage du Web, médias sociaux et mobilité*. Montréal, Qc : CEFRIQ. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf>
- Gaudreau, N. (2015). Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace. *La Foucade*, 15(2), 3-4. Repéré à https://cqjdc.org/foucade/foucade_v15n2_juin15.pdf
- Groupe de travail sur l'utilisation des appareils mobiles en classe. (2015). *L'utilisation des appareils mobiles en classe. Rapport*. Québec, Qc : Université Laval. Repéré à <https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/rapportgtuamc.pdf>
- Lemieux, S. (2020, 5 février). *Intégrer le numérique en classe en douceur : échange avec deux élèves*. Repéré à <https://ecolebranchee.com/integrer-le-numerique-en-classe-en-douceur-echange-avec-deux-eleves>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MÉES). (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Moreau, C. et Bigras-Dunberry, C. (2017). De l'encadrement des technologies mobiles en classe pour un engagement actif des étudiants. *Le tableau*, 6(4), 1-2. Repéré à http://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/vol6no_4_technologiesmobilesdepot.pdf
- Puentedura, R. R. (2010). *SAMR and TPACK: Intro to advanced practice*. Repéré à http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Trussart, (2017). *La gestion de classe à l'ère du numérique (partie 1) : Entre cohérence et tolérance*. Repéré à <https://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-gestion-de-classe-a-l-ere-du-numerique-partie-1-entre-coherence-et-tolerance>
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris, France : Auteur. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- UNESCO (2013). *Principes directeurs de l'apprentissage mobile*. Paris, France : Auteur. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219661f.pdf>

Remerciements

Les auteurs du texte remercient sincèrement les enseignantes et enseignants qui ont répondu à l'appel à tous sur l'utilisation du questionnaire en classe. Un remerciement tout spécial à François-Henri Lafarge et Gilbert Olivier qui ont accepté de relire le texte et de le bonifier avant sa parution.



Le coin des parents

Co-parentalité et communication dans la collaboration famille-école auprès d'enfants présentant des problèmes de comportement

Julie Lessard¹ et Marie-Pier Vandette²

Plusieurs enfants d'âge scolaire ont des problèmes de comportement dans leurs différents milieux de vie tels qu'à l'école et à la maison. Qu'il soit question de comportements extériorisés (ou surréactifs) qui se manifestent par l'agression, l'intimidation et les refus d'encadrement ou de comportements intériorisés (ou sous-réactifs) qui se manifestent par le retrait social, l'anxiété ou la dépression, ces enfants vivent des difficultés significatives d'interaction avec leurs environnements scolaire, social et/ou familial (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Les problèmes de comportement, notamment extériorisés, perturbent l'apprentissage scolaire de l'enfant (Egelund et Hansen, 2000) son développement social (American Psychiatric Association, 2013; Dishion et Kavanagh, 2003) ainsi que les relations familiales pouvant contribuer à une augmentation du stress parental (Mackler *et al.*, 2015). Des mesures doivent ainsi être mises en place autant à la maison qu'en milieu scolaire. Pour ce faire, la communication devient un facteur clé de la mise en place d'interventions dans les différents milieux ainsi qu'auprès de tous les acteurs impliqués auprès de l'enfant (parents, enseignants, etc.).

Ce texte aborde d'abord l'importance de la communication au sein des familles séparées, en lien avec la coparentalité, ayant un enfant présentant des problèmes de comportement. Les enjeux liés à la communication sont présentés ainsi que des stratégies à adopter pour maintenir une bonne communication tout en gardant les besoins de l'enfant au cœur des priorités. Ensuite, la communication avec l'école est abordée dans le cadre de la collaboration famille-école. Puis, les enjeux liés à la communication avec le milieu scolaire sont présentés ainsi que les stratégies à adopter pour soutenir la communication avec l'école.

Coparentalité et communication

La coparentalité se définit par l'ensemble

des interactions relatives à l'enfant entre les adultes responsables de l'éducation et des soins de celui-ci (Adamson et Pasley, 2006; McHale et Lindahl, 2011). L'élément central de la relation coparentale est que l'ensemble des interactions se concentrent sur l'intérêt de l'enfant (Ministère de la Justice du Canada [MJC], 2013). À la suite d'une séparation, la relation coparentale change et les rôles de chacun sont redéfinis. Par exemple, certains aspects changent nécessairement comme la division des tâches et la gestion du déplacement de l'enfant entre les milieux de vie (McBroom, 2011).

Les parents doivent aussi trouver de nouvelles façons de communiquer comme coparents et non comme conjoints ayant vécu une séparation ou un divorce (Graham, 2003). La qualité de la relation coparentale est un des facteurs qui joue un rôle dans la communication entre les parents. Lorsque les parents maintiennent une relation amicale, ils ont tendance à communiquer davantage entre eux en utilisant une variété de méthodes (p. ex. courriels, messages textes, téléphone ou en personne), et ce, sur une multitude de sujets (Markham et Coleman, 2012).

Lorsque les parents maintiennent une relation conflictuelle, ils ont tendance à éviter de communiquer directement avec l'autre parent et utilisent davantage des méthodes de communication indirectes comme les messages textes (Markham et Coleman, 2012). La communication, peu importe le type de relation, est primordiale lorsque l'enfant vit des problèmes de comportement. Il est alors essentiel de se demander comment les parents peuvent-ils maintenir cette communication afin de soutenir leur enfant.

Stratégies à adopter pour une bonne communication

Bien qu'il ne soit pas nécessaire d'être ami avec l'autre parent, l'identification des stratégies permettant une collaboration favorisant l'intérêt de l'enfant permettra d'éviter plusieurs conflits ou désaccords (MJC, 2013). Pour ce faire, le parent doit ainsi travailler à mettre de côté sa colère et coopérer avec l'autre parent en étant poli et respectueux (c.-à-d., éviter le sarcasme et les insultes). Chacun

des parents doit aussi être clair au regard de ses attentes quant à la communication, la fréquence des échanges, ainsi que les modalités souhaitées (p. ex. téléphone, courriel, etc.).

Le Tableau 1 présente quelques suggestions pour aider les parents à mieux communiquer. Lorsque les parents n'arrivent pas à le faire verbalement, d'autres options sont à considérer comme les courriels (voir l'étiquette du courriel pour les parents qui se séparent ou divorcent; MJC, 2013) et les cahiers de communication (Association des familles monoparentales ou recomposées La Source, 2019). L'utilisation de stratégies positives de communication est d'autant plus importante lorsque l'enfant présente des problèmes de comportement en milieu scolaire puisque les coparents sont grandement sollicités par l'école.

Collaboration famille-école et communication

La collaboration famille-école implique, pour les acteurs concernés (parents et personnels scolaires), des échanges et un partage de responsabilités visant à lier les contextes de l'enfant afin de contribuer à son développement global et à faciliter ses apprentissages (Christenson et Sheridan, 2001; Esler, Godber et Christenson, 2002). La communication se trouve donc au cœur de cette collaboration. Il existe par contre plusieurs enjeux ou obstacles liés à la collaboration famille-école. Deux obstacles plus particulièrement liés à la communication sont d'une part, le manque de temps et d'autre part, la peur du jugement de l'autre (Larivée et Ouédraogo, 2017). Selon Ouédraogo (2016), de nombreux parents ont peur d'être incompris ou considérés incompetents par le personnel du milieu scolaire. Il est important de garder en tête que les enseignants vivent ces mêmes obstacles face aux parents et que cela peut aussi contribuer à la collaboration famille-école. En tant que parent d'un enfant avec des problèmes de comportement, les rencontres seront multipliées (plan d'intervention et communication avec les membres du personnel de l'école) et la communication devient ainsi incontournable pour le développement et les apprentissages de l'enfant (Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ], 2012).

1. Ph. D., ps.éd., professeure en psychoéducation à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. Ph. D., stagiaire post-doctorale, professeure à temps partiel en psychologie à la Faculté des Sciences sociales, Université d'Ottawa.

Tableau 1
Techniques de communication positive

TECHNIQUE	EXPLICATION
Se préparer	Si vous voulez parler à l'autre parent de sujets importants, essayez de noter vos idées point par point. Cette pratique peut aussi vous aider à bien réfléchir aux différents points.
Écouter l'autre	<p>Écouter semble facile, mais parfois, nous commençons à parler avant même d'avoir écouté ce que l'autre parent a à dire. Celui-ci peut ainsi avoir l'impression de ne pas avoir été entendu. Cela peut aussi créer des malentendus.</p> <p>Essayez d'écouter objectivement ce que l'autre parent dit — pas ce que vous pensez qu'il va dire.</p> <p>Essayez d'écouter tout ce que l'autre parent dit avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de décider de la façon dont vous allez réagir ; • de commencer à parler.
Parler au « je »	<p>Vous pouvez faire des phrases en utilisant le « je » pour exprimer vos besoins et vos sentiments sur un point. Elles peuvent vous aider à vous concentrer sur votre vision des choses au lieu de blâmer l'autre parent.</p> <p>Évitez les phrases utilisant le « tu » qui mettent l'accent sur ce que l'autre parent a fait de mal, et ce, selon votre perspective.</p>
Reformuler	<p>Le fait de reformuler ou de répéter ce que vous croyez que l'autre parent a dit peut vous aider à communiquer.</p> <p>Cette pratique montre que vous êtes à l'écoute. Elle peut aussi montrer que vous avez compris ce que l'autre parent a dit.</p> <p>En reformulant, vous n'exprimez pas forcément votre accord avec l'autre parent, mais plutôt le fait que vous l'avez entendu.</p>
Se concentrer sur votre enfant	Les discussions devraient être axées sur les besoins de vos enfants et sur ce qui est le mieux pour eux.

Source : Ministère de la Justice du Canada (2013).

Stratégies à adopter pour une bonne communication

Avant tout, la confiance est un ingrédient essentiel dans la relation parent-enseignant (Alloprof Parents, 2018; FCPQ, 2012). D'ailleurs, le parent doit avoir confiance en ses capacités à accompagner son enfant, mais aussi quant aux compétences de l'enseignant. Afin de soutenir la relation entre l'enseignant et l'enfant au quotidien, il est important pour le parent de l'informer des défis que rencontre son enfant ainsi que des bouleversements importants comme un décès, une séparation ou un problème avec les amis qui pourrait influencer son comportement à l'école (Alloprof Parents, 2018). D'autres stratégies pour maintenir une bonne communication sont : le respect mutuel, l'écoute active, l'empathie, la souplesse, la gestion des émotions, et la validation (FCPQ, 2012). L'utilisation de ces stratégies influencera positivement la relation avec les membres du personnel de l'école et facilitera la collaboration.

Conclusion

Que la relation coparentale soit conflictuelle ou que la perception du personnel du milieu scolaire soit négative, le parent d'un enfant présentant des problèmes de comportement doit être conscient de ses émotions lors de collaboration et tenter de les mettre de côté le plus possible malgré le défi que cela peut impliquer. De plus, il doit privilégier les stratégies positives de communication auprès de toutes les personnes dans l'entourage de l'enfant, et ce, dans le meilleur intérêt de celui-ci. La mise en place d'interventions dans tous les milieux et la cohérence de celles-ci sont essentielles pour soutenir le développement de l'enfant et son épanouissement. ■

Mots-clés : co-parentalité, communication, enfant, adolescent, collaboration école-famille.

Références

- Adamson, K. et Pasley, K. (2006). Coparenting following divorce and relationship dissolution. Dans M. A. Fine et Harvey, J. H. (dir.), *Handbook of divorce and relationship dissolution* (p. 241-261). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Alloprof Parents (2018). *Bien communiquer avec l'enseignant de son enfant*. Repéré à <https://www.alloprofparents.ca/articles/le-cheminement-scolaire/bien-communiquer-enseignant/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Association des familles monoparentales ou recomposées La Source (2019). *Le cahier de communication (version enfant et poupon)*. Victoriaville, Qc : Auteur. Repéré à <http://www.associationlasource.com/page/outils>
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). Family-school relationships as a protective factor. Dans S. L. Christenson et S. M. Sheridan (dir.), *Schools and Families: Creating essential connections for learning* (p. 7-30). New York, NY: Guilford Press.
- Dishion, T. J. et Kavanagh, K. (2003). *Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Egelund, N. et Hansen, K. F. (2000). Behavioural disorders in Danish schools: A qualitative analysis of background factors. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 285-296. doi: 10.1080/088562500750017899
- Esler, A. N., Godber, Y. et Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.) *Best Practices in School Psychology* (p. 389-411). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Fédération des comités de parents du Québec (2012). *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*. Québec, Qc : Auteur. Repéré à <http://www.fcpcq.qc.ca/fr/guides-et-references-ehdaa>
- Graham, E. E. (2003). Dialectic contradictions in postmarital relationships. *Journal of Family Communication*, 3(4), 193-214. doi : 10.1207/S15327698JFC0304_3
- Larivière, S. J. et Ouédraogo, F. (2017). La collaboration enseignant-parent : quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses ? *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 271-289.
- Mackler, J. S., Kelleher, R. T., Shanahan, L., Calkins, S. D., Keane, S. P. et O'Brien, M. (2015). Parenting stress, parental reactions, and externalizing behavior from ages 4 to 10. *Journal of Marriage and the Family*, 77(2), 388-406. doi: 10.1111/jomf.12163
- Markham, M. S. et Coleman, M. (2012). The good, the bad, and the ugly: Divorced mothers' experiences with coparenting. *Family Relations*, 61(4), 586-600. doi: 10.1111/j.1741-3729.2012.00718.x
- McBroom, L. A. (2011). Understanding postdivorce coparenting families: Integrative literature review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23(7), 382-388.
- McHale, J. P. et Lindahl, K. M. (2011). Introduction: What is coparenting? Dans J. P. McHale et K. M. Lindahl (dir.), *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems* (p. 3-12). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Justice du Canada (MJC). (2013). *Faire des plans – Guide sur les arrangements parentaux après la séparation ou le divorce*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada. Repéré à <https://www.justice.gc.ca/fr/di-fi/parent/fdp-mp/index.html>
- Ouédraogo, F. (2016). *Étude des liens corrélationnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso*. Thèse de doctorat en Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal, Montréal.



Le coin des jeunes

Apprécier son corps à l'adolescence : c'est possible !

Annie Aimé¹, Rosalie Saindon² et Jacinthe Dion³

Tu n'aimes pas ton corps ? Tu trouves que tes yeux ne sont pas de la bonne couleur, que ta peau est trop pâle ou trop foncée, que tes cuisses manquent de tonus ? S'il est difficile pour toi d'apprécier ton corps et de le trouver beau ou belle, tu n'es pas seul. Les problèmes d'image corporelle touchent beaucoup de jeunes. Par exemple, les résultats d'études québécoises indiquent que près de la moitié des filles et le tiers des garçons souhaiteraient être plus minces, alors que près de 10 % des filles et environ le quart des garçons voudraient une silhouette plus forte ou plus musclée (Camirand, 2018; Dion *et al.*, 2015). De plus, près de 90 % des enfants de 8 à 12 ans croient déjà qu'ils devraient perdre du poids (Aimé *et al.*, 2014).

Qu'est-ce que l'image corporelle et quelles sont ses conséquences ?

L'image corporelle est composée de pensées, de sentiments, d'attitudes et de comportements que nous avons en lien avec notre corps (Grogan, 2008). Elle implique une évaluation positive ou négative de notre corps. Par exemple, si tu évalues ton corps négativement, tu pourrais avoir une fausse perception de ton corps, comme le trouver plus gros que la réalité. Tu pourrais aussi ressentir des émotions telles que de l'anxiété, de la tristesse, du dégoût ou de la honte. On remarque que les personnes insatisfaites de leur image corporelle se concentrent beaucoup plus sur les imperfections de leur corps que sur les parties qui leur semblent correctes. Elles ont tendance à chercher des moyens de modifier leur corps ou leur poids (Aimé, 2016). L'image corporelle négative peut accentuer le risque de développer des problèmes psychologiques comme un trouble des conduites alimentaires, une faible estime de soi, des idées suicidaires et des symptômes dépressifs ou anxieux (Crow *et al.*, 2008).

À l'inverse, si tu as une image corporelle positive, tu es sans doute en mesure de nommer des parties de ton corps que tu aimes et respectes, et ce, même s'il y a des parties qui te plaisent moins. Il peut aussi t'arriver de te sentir heureux et satisfait en pensant à ton corps. Une image corporelle positive te permet d'accepter ton corps, d'apprécier ce qui le rend unique, d'en reconnaître les aspects positifs même s'il ne répond pas parfaitement aux idéaux de beauté. Les personnes qui présentent une image corporelle positive sont reconnaissantes face à leur corps pour ce qu'il est, ce qu'il leur permet de réaliser et pour les sensations qu'il leur procure. Elles considèrent que la beauté va bien au-delà de l'apparence et qu'elle se remarque aussi dans des traits de personnalité comme la confiance en soi, la générosité ou la sociabilité. L'image corporelle positive est associée à une meilleure santé physique et psychologique, à une meilleure estime de soi et à moins de comportements alimentaires nuisibles (Tylka et Wood-Barcalow, 2015).

Qu'est-ce qui affecte l'image corporelle ?

Caractéristiques physiques

Des caractéristiques physiques comme le surpoids et l'acné peuvent rendre les jeunes plus à risque de présenter une image corporelle négative. De plus, des différences entre les filles et les garçons s'observent : alors que filles ont tendance à rechercher la minceur et à critiquer différentes parties de leur corps, les garçons sont plus susceptibles de trouver que leur corps n'est pas assez musclé.

Environnement et médias

Les médias (c'est-à-dire, les réseaux sociaux, la télévision et les magazines) proposent des standards souvent stéréotypés et inaccessibles. Ils te dictent des caractéristiques physiques à valoriser et sur des moyens pour se rapprocher de celles-ci (p. ex. : des régimes amaigrissants à suivre ou des stéroïdes à ache-

ter). Les médias laissent croire que les personnes minces et athlétiques sont heureuses, gentilles, intelligentes, performantes et plus populaires. Ils insinuent à tort que la valeur d'une personne peut dépendre de son apparence. De plus, les médias renforcent l'idée qu'il est possible de contrôler son poids et que l'apparence est modifiable. Mais la réalité est toute autre : il est très difficile de modifier son apparence.

Expériences interpersonnelles

Ta famille, tes amis, connaissances et même des étrangers peuvent contribuer à renforcer l'effet qu'ont les médias sur toi. En observant et en écoutant ce que disent tes proches, tu as appris ce qui était considéré beau et moins beau de même que ce que tu étais supposé faire pour améliorer ton apparence (Cash, 2011). Certaines personnes t'ont peut-être même complimenté ou critiqué sur ton apparence ou ton poids, et ces expériences ont fait en sorte que tu en es venu à aimer ton corps ou à en être insatisfait. On remarque aussi que le fait de comparer sa propre apparence à celle des autres (p. ex. : « je suis plus grosse qu'elle », « je ne suis pas aussi musclé que mes amis ») a habituellement un impact négatif sur l'image corporelle (McLean *et al.*, 2016). Si les conversations avec ta famille ou tes amis sont souvent orientées sur l'apparence, le corps ou le poids, tu risques d'être plus préoccupé par ceux-ci ainsi que plus insatisfait. Enfin, si tu as vu des jeunes se faire intimider ou maltraiter à cause de leur poids ou de leur apparence, ou encore si cela t'est arrivé, tu risques d'être plus insatisfait.

Personnalité

Certains traits de ta personnalité peuvent influencer ton image corporelle (Cash, 2011). Si tu es perfectionniste, il est possible que ton désir de performer et d'atteindre des standards élevés te motive à tenter de modifier ton corps pour ressembler aux images auxquelles tu es exposé, et ce, même si ces images sont inattei-

1. Ph. D., Professeure, psychologue, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

2. D. Ps., Psychologue, Centre hospitalier Pierre Janet.

3. Ph. D., Professeure titulaire, psychologue, Département des sciences de la santé, Université du Québec à Chicoutimi.

gnables. Tu es alors plus à risque d'être insatisfait si tu n'arrives pas à ressembler aux personnes minces et musclées que tu vois dans les médias. Pour te sentir mieux dans ta peau et pour mieux utiliser ta tendance perfectionniste, tu pourrais te centrer sur d'autres objectifs que ceux en lien avec ton apparence, comme ta réussite scolaire ou tes performances sportives. Si tu es conformiste et que tu veux plaire aux autres et être aimé, il est également possible que tu cherches à ressembler aux modèles de beauté et de minceur et

que tu sois plus insatisfait si tu ne leur ressembles pas. Il te faut développer une opinion plus critique face à ce que tu vois et moins te comparer aux autres (Frisen et Holmquist, 2010).

Stratégies pouvant t'aider à mieux apprécier ton corps

Pour apprécier ton corps ainsi que développer et maintenir une image corporelle positive, tu dois trouver la force d'aller à l'encontre d'un courant bien actuel, suggérant qu'il soit plus « normal » d'être in-

satisfait de son corps que de le trouver acceptable. Tu dois aussi prendre la décision de traiter ton corps avec respect, comme si c'était un ami et non pas comme si c'était un objet que tu pouvais chercher à modifier comme bon te semble. On ne peut pas « se débarrasser » de notre enveloppe corporelle comme on le ferait avec un objet désuet ou passer mode, il est de loin préférable de trouver des façons « faire avec » et de chercher à l'accepter. Le tableau suivant présente des stratégies pouvant t'aider à avoir une image corporelle positive.

Tableau 1
Stratégies à appliquer pour développer et maintenir une image corporelle positive

FACETTE DE L'IMAGE CORPORELLE POSITIVE	CE À QUOI RÉFÈRE CETTE FACETTE	STRATÉGIES ASSOCIÉES À CETTE FACETTE
Accepte ton corps.	Cela implique d'exprimer de l'amour et du respect pour ton corps, même si tu n'es pas complètement satisfait de tous ses aspects. Ça ne veut pas dire que tu es vaniteux ou narcissique, mais plutôt que tu apprécies ton corps pour ce qu'il est.	Identifie les aspects de ton corps et de ton apparence qui te plaisent (p. ex. : ton style vestimentaire, certaines de tes caractéristiques physiques, tes talents sportifs). Essaie de résister à la tentation de chercher à être comme les gens que tu vois dans les médias et mets plutôt en valeur ce qui te rend unique ou différent. Lorsque tu te sens triste ou découragé parce que tu ne ressembles pas aux modèles auxquels tu te compares, remarque que les pensées qui te passent par la tête et les émotions que tu ressens par rapport à ton corps ne sont que des pensées et émotions qui surviennent et puis se dissipent.
Prête attention au fonctionnement de ton corps.	Le corps peut accomplir une multitude de tâches quotidiennes, en plus de procurer des sensations agréables et du plaisir dans de nombreuses occasions. Ainsi, le corps n'a pas pour fonction d'être beau ou de correspondre aux modèles de beauté, mais bien de te permettre de bouger, marcher, manger, ressentir des émotions et du bien-être.	Porte attention à tout ce que ton corps te permet d'accomplir (p. ex. : danser, sauter, faire preuve d'affection, aider quelqu'un, lancer un ballon, etc.) et sois-en fier/fière ! Tu peux même dresser une liste de tout ce dont tu fais grâce à ton corps. Engage-toi dans des activités que tu trouves agréables physiquement, dans lesquelles tu peux apprécier ton corps (p. ex. : des activités sportives dans lesquelles tu performs bien ou des activités qui te permettent de relaxer et d'en ressentir les bienfaits dans ton corps).
Utilise la pleine conscience.	Il s'agit de prendre conscience de tes besoins, dans le moment présent, et ce, sans jugement. Par exemple, savoir quand tu as faim et quand tu n'as plus faim (satiété).	Traite ton corps avec le même respect, la même gentillesse et la même bienveillance que tu traiterais un ami. Lorsque tu ressens des besoins physiques de base (p. ex. : la faim, la soif ou la fatigue) ou psychologiques (p. ex. : le besoin d'amour ou d'accomplissement), tente de répondre à ces besoins. Cela t'aidera à te sentir mieux et tu auras l'impression de faire du bien à ton corps. Lorsque tu manges, prends le temps de te centrer sur ton expérience en prêtant attention aux informations que te livrent tes sens (p. ex. : intéresse-toi à l'odeur, au goût et à la texture des aliments). Tes sens et ce que tu ressens corporellement te permettront de reconnaître ta faim, de savoir si tu as encore faim ou si tu es plein. Tu pourras ensuite décider si tu continues de manger ou si tu arrêtes. Ton corps est la meilleure source d'information pour te dire si tu as faim ou pas !

Tableau 1 (suite)

FACETTE DE L'IMAGE CORPORELLE POSITIVE	CE À QUOI RÉFÈRE CETTE FACETTE	STRATÉGIES ASSOCIÉES À CETTE FACETTE
Élargis ta notion de ce qui est beau.	Plusieurs types de corps peuvent être beaux et la beauté va bien au-delà de la simple apparence physique. Si tu élargis ta perception de ce qui est beau, tu n'auras pas à te conformer aux pressions de ton environnement pour correspondre à certains standards de beauté qui sont inatteignables.	<p>Prends le temps de reconnaître tes qualités et la manière dont tu les utilises chaque jour (p. ex. : faire preuve de courtoisie en ouvrant la porte pour quelqu'un ; être travaillant en faisant tes devoirs ; être déterminé en n'abandonnant pas une tâche difficile ; être à l'écoute d'un ami en le consolant).</p> <p>Lorsque tu regardes les gens qui t'entourent, demande-toi ce que tu aimes en eux, ce qui fait en sorte que tu trouves que ce sont de belles personnes. Tu peux même faire l'exercice en en parlant avec tes amis ou tes proches !</p>
Investis-toi de manière adaptée dans ton apparence.	Cela implique de prendre soin de ton corps et de mettre ses attraits ou forces en valeur, sans toutefois exagérer.	<p>Évite de passer du temps à te demander comment tu pourrais modifier ton corps ou à envisager des moyens de le changer qui seraient potentiellement nuisibles ou dangereux pour ta santé. Par exemple, ne t'intéresse pas à des régimes amaigrissants dangereux ou ne te permettant de manger qu'un seul type d'aliment, ne te surentraîne pas et n'idéalise pas les chirurgies esthétiques. Informe-toi plutôt de leurs potentielles conséquences négatives.</p> <p>À la place, tu peux chercher à mettre en valeur les aspects positifs de ton corps ou les aspects de celui-ci qui te plaisent. Tu peux par exemple, chercher à améliorer ton style, à faire ressortir la couleur de tes yeux, sans que ce soit pour répondre à des pressions externes, mais bien parce que tu y prends plaisir.</p> <p>Tu peux aussi prendre soin de ton corps en t'impliquant dans des activités qui réduisent ton niveau de stress comme le yoga ou la méditation.</p>
Cultive des liens d'amitié soutenant et dignes de confiance.	Tes amis et tes proches peuvent t'aider à te sentir bien dans ta peau.	<p>Essaie le plus possible de t'entourer d'amis qui t'acceptent comme tu es, qui ne te jugent pas en raison de ton poids ou de ton apparence. Passe du temps avec les gens qui t'aiment et qui ne veulent pas te changer.</p> <p>À l'inverse, si certains de tes amis te mettent de la pression pour que tu changes ou te traitent méchamment par rapport à ton poids ou ton apparence, demande-toi si tu souhaites les garder dans ton cercle d'amis.</p>
Évite les situations où tu te compares aux autres et passe moins de temps à parler de l'apparence physique et du poids.	Il s'agit ici d'éviter les situations interpersonnelles qui favorisent les comparaisons négatives en lien avec ton corps ou qui impliquent des conversations en lien avec l'apparence ou le poids.	<p>Remarque quand tu es en train de te comparer aux autres et rappelle-toi que chaque personne est différente. Demande-toi : « Est-ce que cela m'est utile ? Est-ce que ça m'aide à vivre une vie riche ? »</p> <p>Plutôt que te comparer aux autres, tu peux te comparer à toi-même. Par exemple, comparer comment tu es maintenant à comment tu étais avant ; comparer tes réussites et tes défis. Ceci peut par le fait même diminuer les comparaisons sur la base de l'apparence ou du poids.</p> <p>Évite de commenter ton propre physique ou celui des autres, que ce soit positivement ou négativement. Cela permet ainsi de parler de choses plus importantes que l'apparence physique ! Si tes amis ou tes proches parlent souvent d'apparence ou de poids en ta présence, exerce-toi à changer le sujet de la conversation ou à leur demander de parler d'autres choses. Tu peux même demander aux personnes de ton entourage de ne pas commenter ton apparence ou ton poids.</p>

Tableau 1 (suite)

FACETTE DE L'IMAGE CORPORELLE POSITIVE	CE À QUOI RÉFÈRE CETTE FACETTE	STRATÉGIES ASSOCIÉES À CETTE FACETTE
<p>Filtre les informations auxquelles tu t'exposes et informe-toi sur la véracité des images que tu regardes.</p>	<p>Pour mieux faire face à cette idée de beauté qui circule dans notre société, tu dois te montrer sélectif et critique face à ce que tu vois.</p>	<p>Limite le temps que tu passes à regarder des images qui t'amènent à te sentir mal dans ta peau, moins beau ou moins belle, même plus déprimé.</p> <p>Rappelle-toi que ces images que tu regardes sont souvent retouchées (même si ce n'est pas nécessairement mentionné) et qu'elles ne correspondent pas à une réalité quotidienne ou à des images « au naturel ». Savais-tu qu'avant d'être publiées, la majorité des images des femmes (mais aussi des hommes) que tu vois sont le résultat de plusieurs techniques (éclairage, maquillage), mais aussi de retouches sur ordinateur et application de filtres? Les photos retouchées ne font pas seulement que masquer quelques taches ou enlever des rides. Le corps aussi est retouché : les jambes sont allongées, la taille affinée, les poitrines sont gonflées, etc. Même les vidéos peuvent être retouchés ! Demande-toi si ce que tu vois à la télévision ou sur les médias sociaux correspond à des images authentiques.</p> <p>Pour te sentir mieux, tu peux essayer de te positionner contre l'idéal de beauté et de chercher à développer un argumentaire qui soutient cette position (p. ex. : il est normal d'avoir un petit ventre puisque ton ventre doit avoir suffisamment de place pour contenir tous les organes importants qui s'y retrouvent et qui assurent le bon fonctionnement de mon corps). Tu pourras ainsi participer à la création de nouvelles normes de beauté, nettement plus saines et diversifiées !</p>

Conclusion

Il est normal de se sentir moche à l'occasion. Lorsque cela t'arrive, n'hésites pas à consulter le tableau présenté ci-dessus pour voir ce que tu peux faire afin de te sentir mieux dans ta peau et moins découragé. Il pourra t'aider à apprécier ton corps. Si tu sens que tu as de la difficulté à apprécier ton corps, n'hésite surtout pas à consulter un intervenant (p. ex. : un psychoéducateur, un psychologue ou un travailleur social). Celui-ci pourra t'aider à t'approprier des moyens de te sentir mieux dans ta peau. ■

Et pour aller plus loin, voici quelques idées :

- Les outils « je suis super » et « je suis unique » sur le site suivant : <https://tremplinsante.ca/services/outils/>
- Un guide pour porter plainte contre la promotion du modèle unique de beauté : http://www.aspq.org/uploads/pdf/53c7ed87a778aweb-aspq-guide_porter_plainte_vf.pdf
- Une ressource en ligne pour comprendre et signaler l'intimidation en lien avec le poids, Changez de regard : <http://changezderegard.com/>
- Des vidéos produits par l'organisme ÉquLibre : https://www.facebook.com/GroupeEquLibre/videos/la-semaine-le-poids-sans-commentaire-photo-de-finissant/2695259990495345/?__so__=permalink&__rv__=related_videos
<https://www.facebook.com/GroupeEquLibre/videos/1681982111878111/>

Mots-clés : image corporelle, enfants, adolescents, habitudes de vie, alimentation.

Références

- Aimé, A. (2016). L'image corporelle des enfants : manifestations cliniques et facteurs de risque et de protection. *Nutrition – Science en évolution*, 13(3), 7-10.
- Aimé, A., Bégin, C., Valois, P., Craig, W., Brault, M.-C. et Côté, M.-L. (2014). *Environnement et discrimination à l'école primaire : quel est l'impact de ces facteurs sur les habitudes de vie et sur le poids d'enfants et de pré-adolescents ?* Communication présentée au FRQSC, Actions concertées sur le poids, St-Jérôme, Québec.
- Camirand, H. (2018). Statut pondéral, apparence corporelle et actions à l'égard du poids. Dans *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. La santé physique et les habitudes de vie des jeunes*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 3, p. 41-48. Repéré à www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-13.pdf
- Cash, T. F. (2011). Cognitive-behavioral perspectives on body image. Dans T. F. Cash et L. Smolak (dir.), *Body image : A handbook of science, practice, and prevention* (2^e éd., p. 39-47). New York, NY: The Guilford Press.
- Crow, S., Eisenberg, M. E., Story, M. et Neumark Sztainer, D. (2008). Suicidal behavior in adolescents: Relationship to weight status, weight control behaviors, and body dissatisfaction. *International Journal of Eating Disorders*, 41(1), 82-87. doi : 10.1002/eat.20466
- Dion, J., Hains, J., Vachon, P. Plouffe, J., Loberge, L., Perron, M., McDuff, P., Kalinova, E. et Leone, M. (2016). Correlates of body dissatisfaction in children. *The Journal of Pediatrics*, 171, 202-207. doi : 10.1016/j.jpeds.2015.12.045
- Grogan, S. (2008). *Body Image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children* (2^e éd.) New York, NY: Routledge.
- McLean, S. A., Paxton, S. J. et Wertheim, E. H. (2016). Does media literacy mitigate risk for reduced body satisfaction following exposure to thin-ideal media? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1678-1695. doi : 10.1007/s10964-016-0440-3
- Tylvik, T. L. et Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118-129. doi: 10.1016/j.bodyim.2015.04.001



Le CQJDC a lu pour vous

Quelques références utiles pour l'intervention auprès des personnes présentant un TDAH : de l'enfance à l'âge adulte

Isabelle Martineau-Crête¹

Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) est présent chez 5 % des enfants et 2,5 % des adultes (Roberts, Milich et Barkley, 2015). Les individus présentant cette condition rencontrent plusieurs défis au quotidien, et ce, peu importe leur âge. Il est connu que les symptômes manifestés à l'enfance persistent souvent à l'adolescence et à l'âge adulte (Biederman, Petty, Small et Faraone, 2010 ; Childress et Berry, 2012). Ce trouble affecte souvent leur aptitude à trouver l'aide dont ils ont besoin au quotidien et à utiliser les stratégies proposées. Voici quelques suggestions d'outils pour soutenir l'intervention de l'enfance à l'âge adulte :

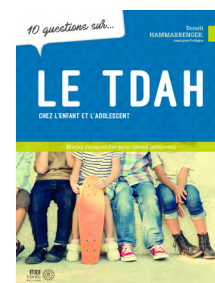


Fondation Jasmin Roy, Sophie Desmarais. (2019). *Guide pédagogique pour favoriser des relations saines avec les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)*. Montréal, Qc : Auteur. Repéré à <https://fondationjasminroy.com/app/uploads/2019/10/FJRS-D-Guide-Marionnette-TDAH-Fr3.pdf>

Ce guide pédagogique gratuit s'adresse aux parents, aux enseignants et à toute autre personne en contact avec un enfant présentant un TDAH. Il vise à mieux comprendre les comportements que peut manifester un enfant ayant un TDAH. Tout d'abord, le TDAH est expliqué à travers son épidémiologie, ses symptômes et ses causes. Des difficultés pouvant être vécues par les enfants présentant ce trouble sont abordées, notamment celles en lien avec l'intégration sociale, la fratrie et le milieu scolaire. Le guide approfondit ensuite les symptômes associés au trouble, soient l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Il fournit également de l'information et des pistes d'intervention pour la gestion des émotions, le maintien de l'effort et la gestion du temps. De plus, plusieurs sites internet et livres sont suggérés afin d'approfondir le sujet.

Hammarrenger, B. (2017). *10 questions sur... Le TDAH chez l'enfant et l'adolescent*. Québec, Qc : Midi Trente Éditions.

Ce livre a pour but d'outiller les intervenants et les parents d'enfants et d'adolescents ayant un TDAH. L'auteur répond à dix questions qui lui sont fréquemment posées en clinique concernant ce trouble. On présente notamment les symptômes du TDAH, les causes possibles du trouble, l'épidémiologie et la démarche à suivre pour obtenir ce diagnostic, l'impact du trouble sur le plan neurologique et la médication possible. Des conseils pratiques et des pistes d'intervention pour accompagner les adolescents ayant un TDAH sont également suggérés.



Ramsay, J. R., Rostain, A. L., avec la collaboration de Lagacé-Leblanc, J. (2020). *Mieux vivre avec le TDAH à l'âge adulte : guide pratique pour s'adapter en toutes circonstances*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Basé sur l'approche cognitivo-comportementale, ce guide pratique fournit des stratégies efficaces à appliquer dans la vie de tous les jours directement par l'adulte ayant un TDAH ou avec l'accompagnement d'un praticien. Il va au-delà de la simple énumération ou de la présentation de stratégies d'adaptation efficaces; il explique comment les intégrer aux habitudes de vie des personnes touchées. Chaque chapitre aborde les obstacles susceptibles d'empêcher la mise en application de certaines stratégies et propose des fiches de mise en oeuvre étape par étape. Différents thèmes sont touchés, notamment les défis liés à certains contextes de vie (travail, école, etc.), la santé, l'hygiène de vie et le traitement pharmacologique. ■

1. Doctorante, Assistante de recherche, Projet du Répertoire d'instruments de mesure, de programmes et d'outils d'intervention de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Mots clés : trouble de déficit d'attention/hyperactivité, adulte, enfant, adolescent, traitement, interventions scolaires, interventions cognitivo-comportementales.

Références

- Biederman, J., Petty, C. R., Evans, M., Small, J. et Faraone, S. V. (2010). How persistent is ADHD? A controlled 10-year follow-up study of boys with ADHD. *Psychiatry Research*, 177(3), 299-304. doi: 10.1016/j.psychres.2009.12.010
- Roberts, W., Milich, R. et Barkley, R. A. (2015). Primary symptoms, diagnostic criteria, subtyping, and prevalence of ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd.) (p. 51-80). New York, NY: Guilford Press.
- Childress, A. C. et Berry, S. A. (2012). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Drugs*, 72(3), 309-325. doi: 10.2165/11599580-000000000-00000



La feuille de route des psychoéducateurs

De l'effet enseignant à l'effet école...

La collaboration : un levier essentiel au bien-être de tous !

Stéphanie Poissant¹ et Olivier Bruchesi²

Dans le contexte où les besoins des jeunes du secondaire sont grandissants et que le bien-être en milieu de travail est de plus en plus documenté, il est primordial de s'intéresser à la santé psychologique des enseignants et intervenants en milieu scolaire. Selon Maranda, Viviers et Deslauriers (2014), le personnel scolaire fait partie des groupes les plus vulnérables en termes de détresse psychologique. Entre autres, les enseignants peuvent vivre de la détresse psychologique en lien avec leurs conditions de travail et le manque de ressources. Le stress et la santé psychologique du personnel scolaire sont inquiétants, puisque près de 50 % des absences des enseignants, des professionnels de l'éducation, du personnel de soutien et de la direction sont dues à des troubles de nature psychologique, et « ces difficultés émotionnelles peuvent affecter le climat et avoir un impact sur la santé de tous les acteurs dans l'école, qu'ils soient grands ou petits » (Poirrel, 2020).

Prendre soin de l'équipe-école : pourquoi et comment

La santé psychologique et émotionnelle des membres de l'équipe-école est primordiale. Les individus qui œuvrent en milieu scolaire ont droit au bien-être en milieu de travail, comme tout le monde, et celui-ci aura des effets directs sur les jeunes qu'ils côtoient. Si les membres de l'équipe-école se sentent moins stressés et plus épanouis dans leur milieu de travail, leur bien-être aura également un effet positif sur leurs relations avec les élèves ainsi que sur la qualité de leurs interventions et de leur enseignement. Cela amènera ensuite des répercussions positives sur le climat scolaire et la réussite éducative des élèves.

Dans la complexité de la réalité et des défis en milieu scolaire, comment pouvons-nous agir sur ce bien-être au quo-



tidien ? Pour nous, la réponse passe par la collaboration entre les enseignants et les intervenants. Comme le souligne le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018), cette collaboration signifie de « développer l'intelligence collective en poursuivant un but commun, qui vise la réussite des élèves, l'atteinte de leur plein potentiel, et ce, tout au long de leur parcours scolaire ». Évidemment, la collaboration peut présenter des défis, entre autres au sujet de la gestion du temps et de la confidentialité des données (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). En revanche, une fois ces défis surmontés, la collaboration permet l'atteinte d'un objectif commun, en plus d'augmenter la cohérence des interventions et de briser l'isolement du personnel scolaire, car, rappelons-le, l'école secondaire demeure un lieu de travail plutôt solitaire pour les enseignants (Borgès et Lessard, 2007). En ce sens, au sujet de l'isolement, nous entendons souvent parler de *l'effet enseignant*, identifié comme étant l'un des principaux déterminants de la réussite scolaire (Hattie, 2008). Bien que nous reconnaissons amplement l'importance de la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves, nous croyons que la réussite n'est jamais du ressort d'un seul intervenant. Nous souhaitons tendre vers un effet

de masse, où la collaboration entre intervenants et le bien-être de l'équipe-école devient un levier pour que l'ensemble des services éducatifs d'une école ait un effet significatif sur la trajectoire des jeunes. C'est ce qu'on appelle l'effet-école, et nous proposons de l'explorer.

À quoi peuvent ressembler cette collaboration et cette bienveillance entre les membres d'une équipe ? De quelle façon peut se refléter l'effet-école ? Voici quelques pratiques qui ont cours ou qui ont eu cours dans notre milieu.

Des activités bienveillantes

Des activités bienveillantes s'adressant à toute l'équipe-école pour prendre soin de notre santé mentale comme l'organisation de sessions de yoga dans l'école, d'activités de méditation ou de consolidation d'équipe.

Une approche de cocréation

Une approche de cocréation entre enseignants, psychoéducatrices et orthopédagogues est mise en place. Particulièrement pour des groupes plus à risque de décrochage, les différents intervenants se concertent plusieurs fois par mois, autant pour trouver des stratégies pour des

1. Psychoéducatrice, École secondaire Marie-Anne, Commission scolaire de Montréal.

2. Enseignant de français au secondaire, École secondaire Marie-Anne, Commission scolaire de Montréal.

élèves en difficultés que pour élaborer des activités créatives qui répondent le plus possible à leurs besoins particuliers. Cette approche permet un meilleur soutien multidisciplinaire et permet de développer une relation de confiance avec les élèves, en étant près d'eux au quotidien. Par exemple, dans le cadre du cours d'anglais, une situation d'apprentissage a été développée pour travailler autant les capacités adaptatives que les compétences scolaires. Les élèves ont dû choisir une recette, calculer le budget, se rendre à l'épicerie, cuisiner et travailler en équipe, tout en pratiquant les habiletés de lecture, de communication orale et écrite en anglais.

Des participations créatives et soutenantes

Des membres du personnel ont utilisé des stratégies pour s'impliquer activement afin de soutenir les élèves dans des moments importants. Par exemple, l'ensei-

gnant de français a organisé un atelier de lecture dans son cours peu de temps avant un examen important et avait choisi d'aborder le thème du stress en invitant la psychoéducatrice pour observer et soutenir les élèves.

Le codéveloppement

Des séances de codéveloppement organisées par les enseignants de français afin qu'ils puissent se soutenir et trouver ensemble des stratégies face aux difficultés rencontrées. La psychoéducatrice était présente à une rencontre en tant qu'observatrice afin de mieux comprendre les besoins des enseignants et leur réalité en classe.

Tous ces exemples de collaboration représentent des moments vécus ensemble ayant eu un effet positif sur le bien-être de l'équipe-école, toujours en mettant à l'avant-plan la cocréation et la bienveillance.

Une proposition conceptuelle pour miser sur l'effet-école

Notre école, comme plusieurs autres milieux, a adopté la Réponse à l'intervention (RAI) afin d'organiser les services éducatifs pour les élèves ayant des besoins particuliers³. Basée sur la *Response to Intervention* de Fuchs et Fuchs (2006), la RAI propose de planifier l'intervention en trois niveaux, un premier réputé efficace pour la majorité des élèves (80 %), un deuxième destiné à ceux ayant besoin d'une intervention intensive supplémentaire (15 %), et un troisième qui vise 5 % des élèves pour qui les difficultés persistent.

Comme psychoéducatrice et comme enseignant, étant donné notre intérêt pour la collaboration et la cocréation lors d'interventions efficaces, nous avons constaté qu'un niveau supplémentaire doit s'ajouter aux paliers actuels de la RAI. Nous proposons, lors du déploiement d'interventions en 3 niveaux, de tenir compte d'un niveau 0, comme le montre la Figure 1.

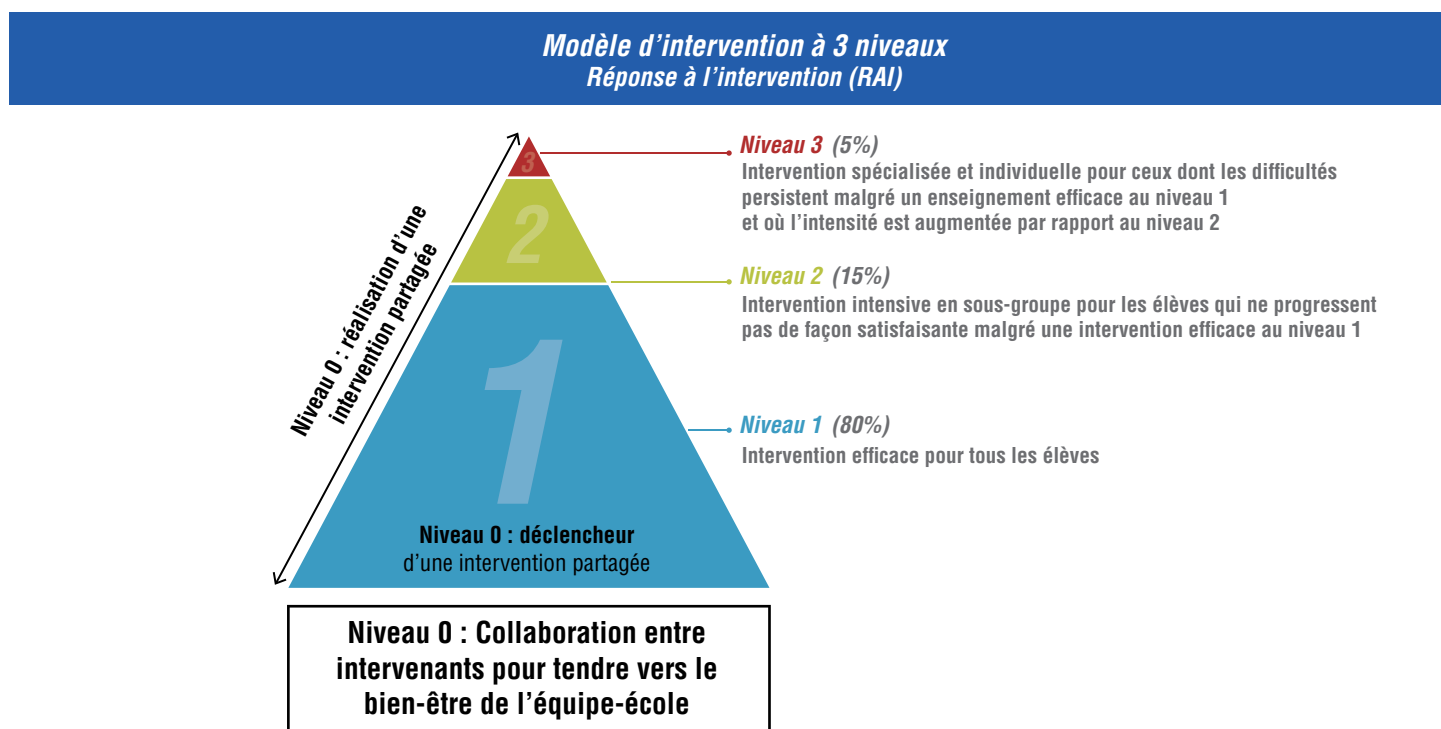


Figure 1. Le niveau 0 de la RAI : proposition pour les milieux de pratique, basée sur le modèle de Fuchs et Fuchs (2006)

3. Cette RAI est présente pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (avec les enseignants-ressources et les orthopédagogues) et ayant des difficultés d'adaptation (avec les éducatrices spécialisées et les psychoéducatrices).

Le niveau 0 est le préalable aux trois autres niveaux. Il agit d'abord comme un *déclencheur* pour une intervention partagée entre les différents intervenants. Différentes pratiques présentées plus haut (la cocréation, le codéveloppement et la participation des enseignants et des psychoéducateurs à leurs activités respectives) favorisent la collaboration et l'instauration de lieux d'échange et d'entraide, où les acteurs scolaires travaillent de manière concertée et complémentaire.

Par exemple, l'intervention de la psychoéducatrice dans la classe de l'enseignant de français lors d'un atelier de lecture sur le stress nous amène à développer de façon conjointe des pratiques d'intervention universelles pour tous les élèves sur le thème du stress. Cette intervention partagée permet également de réunir les objectifs respectifs des intervenants : l'enseignant vise le développement de compétences en lecture, et la psychoéducatrice se concentre sur le développement de stratégies d'adaptation pour tous les élèves.

Le niveau 0 est également nécessaire à la *réalisation* de l'intervention partagée entre les intervenants. Lors de cette même intervention conjointe, nous pouvons mieux identifier les élèves qui ont besoin de soutien supplémentaire au deuxième et troisième niveau de la RAI. Cette meilleure répartition de la charge de travail nous amène du même coup à favoriser notre bien-être professionnel, nous sentant plus compétents et plus efficaces dans nos interventions.

Notre proposition d'un niveau 0 peut se concrétiser en instaurant dans les écoles des espaces-temps de collaboration et des activités bienveillantes, adaptés selon les besoins des différents milieux. Cela passe également par la reconnaissance

des temps de collaboration comme des activités professionnelles rémunérées, tant pour les enseignants que pour les autres membres de l'équipe. Nous soulignons aussi le rôle essentiel des gestionnaires d'établissements scolaires pour soutenir les équipes-écoles dans leur souci pour le bien-être de leurs acteurs.

L'instauration d'activités de collaboration peut parfois être interprétée comme étant un ajout à la tâche déjà chargée des enseignants et des intervenants, et il importe pour nous de ne pas en

« pelleter » davantage dans la cour de tout un chacun. Selon notre interprétation de la collaboration, nous la considérons comme notre travail en soi, et non comme une addition, une tâche supplémentaire à accomplir. Le niveau 0 reconnaît le caractère essentiel de la collaboration, qui a, dans notre perspective, un statut aussi légitime que l'intervention auprès des élèves tout-venant (niveau 1) et des élèves qui ont besoin d'interventions spécialisées (niveau 3). C'est ce niveau sciemment identifié qui nous permet de tendre vers un effet-école, et ainsi mieux composer avec les défis du milieu scolaire et favoriser le bien-être des intervenants.

Les psychoéducateurs et l'effet-école

Pour accompagner les milieux dans la complexité de la collaboration, nous pensons que les psychoéducateurs sont des alliés naturels. Considérant leur référentiel de compétences (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2018), les psychoéducateurs sont appelés à poser leurs actions autant auprès de personnes, de groupes que d'organisations. Ils peuvent donc, du fait de leur rôle-conseil et de leur expertise dans l'évaluation des capacités et des besoins

des acteurs scolaires, soutenir les milieux dans la mise en place d'espaces-temps de collaboration, pour viser ultimement une intervention cohérente et pertinente pour les élèves.

Nous jugeons prioritaire de prendre soin de nous comme équipe et de viser collectivement un effet-école, pour être en mesure de donner les meilleurs services éducatifs. Nous croyons que la réussite éducative est une responsabilité partagée entre tous les acteurs du milieu. À l'heure où la santé psychologique du personnel scolaire soulève plusieurs inquiétudes (Poirel, 2020; Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014), il est crucial de rompre avec l'isolement et avec la culture solitaire du milieu scolaire secondaire, de s'éloigner d'un effet enseignant, au singulier, et de viser un effet-école, fédérateur et mobilisateur. ■

Mots-clés : modèle Réponse à l'intervention, RAI, collaboration, effet-école, psychoéducateur.

Références

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Qc : Université Laval (CRIRES). Repéré à www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Bissonnette, S. (2013). *Le modèle RAI*. <http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Borgès, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Perspectives en éducation et formation. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 61-74). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.marce.2007.01.0061
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants*. Québec, Qc : Auteur. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/la-collaboration-entre-enseignants-et-intervenants/>
- Fuchs, D., et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Maranda, M. F., Viviers, S., et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Montréal, Qc : Auteur. Repéré à <https://www.ordrepse.qc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20comp%20comp%20Version%20adopte%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr>
- Poirel, E. (2020). *Stress professionnel et compétences émotionnelles dans la visée d'école promotrice de santé*. Communication présentée au 45^e Congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal, Québec.



Un pas vers l'inclusion

Soutenir l'autodétermination des élèves présentant des difficultés comportementales lors de l'établissement de leur plan d'intervention

Marie-Pier Duchaine¹, Vincent Bernier², Nancy Gaudreau³, Line Massé⁴, Marie-France Nadeau⁵, Jean-Yves Bégin⁶ et Claudia Verret⁷

Au Québec, environ 200 000 plans d'intervention sont élaborés dans les écoles afin de planifier et d'organiser les services et les interventions pour soutenir la réussite éducative et scolaire de tous élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) (Myara, 2018). Les ÉHDAA représentent environ 20 % de tout l'effectif scolaire et la majorité d'entre eux, environ 70 %, fréquente la classe ordinaire puisque les politiques du système scolaire québécois favorisent leur inclusion (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016, 2017). Pour favoriser l'inclusion scolaire des ÉHDAA, il s'avère essentiel de tenir compte de la diversité de leurs besoins tout en leur offrant des services spécialisés et des mesures d'adaptations diverses (p. ex. stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources technologiques) (MEES, 2017). À cet égard, la Loi sur l'instruction publique précise l'obligation, pour le directeur d'école, d'établir un plan d'intervention (PI) adapté aux besoins de l'ÉHDAA (Gouvernement du Québec, 2019), en concertation avec tous les acteurs impliqués. Or, qu'en est-il de la participation des élèves au Québec et quelles sont les stratégies pouvant être utilisées pour la soutenir ?

pondre aux besoins des ÉHDAA et insiste sur l'importance de la concertation, du suivi et de l'évaluation des résultats des interventions mises en œuvre à la suite du PI. L'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI requièrent la participation de plusieurs acteurs comme l'élève, le parent, les enseignants et la direction. Afin d'être efficaces et de répondre aux besoins des élèves, les PI doivent être coconstruits avec l'élève concerné, ses parents et les membres de son équipe éducative (Cavendish et Connor, 2018). Or, seulement un faible pourcentage d'élèves, variant entre 25 et 35 %, participent à l'élaboration de leur PI (Beaupré, Roy et Ouellet, 2003). Parfois volontairement mis à l'écart du processus d'élaboration de leur PI, il semble aussi que leur participation se résume souvent à recevoir des informations sur leurs difficultés (Beaupré, Roy, Bédard, Fréchette et Ouellet, 2004). Ces derniers sont donc peu impliqués dans la démarche d'élaboration du PI et leurs opinions ne sont pas suffisamment prises en compte (Rousseau, Fréchette, Paquin et Ouellet, 2018 ; Woods, Martin et Humphrey, 2013). Par ailleurs, une étude menée auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) confirme que ceux-ci perçoivent le PI comme étant

utile et qu'ils souhaiteraient y jouer un rôle plus actif, mais qu'ils se considèrent comme peu préparés pour participer à son élaboration (Souchon, 2008). En effet, très peu d'enseignants préparent et soutiennent leurs élèves à participer à leur rencontre de PI et les amènent à développer les compétences requises en se pratiquant et en s'impliquant dans la planification de celle-ci (Martin *et al.*, 2006 ; Rousseau *et al.* 2018).

De nombreuses recherches ont pourtant mis en évidence les effets positifs liés à l'implication active des élèves dans la mise en œuvre de leur PI (p. ex. : Martin *et al.*, 2006 ; Mason, Field et Sawilowsky, 2004). Pour ces chercheurs, la participation des élèves à toutes les étapes de développement du PI constitue une condition essentielle à l'obtention d'effets positifs. Un consensus semble d'ailleurs émerger quant au fait que la démarche du PI représente une occasion idéale pour développer l'autodétermination des élèves. Pour Sebag (2010), l'autodétermination permet de « faire passer l'élève du siège passager au siège conducteur de sa vie » (p. 23, traduction libre) ou, dans le cas qui nous intéresse, de son PI. Par ailleurs, plusieurs études ont montré l'efficacité

État des lieux : la participation des élèves à leur PI

Le PI est un outil utilisé depuis plusieurs années par les acteurs des milieux scolaires afin d'identifier les besoins des élèves et d'organiser les services éducatifs à leur offrir. À cet effet, la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) avance que le PI est l'outil à privilégier pour ré-



1. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
2. Doctorant en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
3. Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
4. Professeure titulaire, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
5. Professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
6. Professeur agrégé, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
7. Professeure agrégée, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

de méthodes d'intervention faisant la promotion de comportements autodéterminés afin de diminuer les comportements perturbateurs et d'augmenter la fréquence et la qualité des comportements attendus (p. ex. Shogren, Faggella-Luby, Bae et Wehmeyer, 2004). À la lumière de ces constats, il semble donc primordial d'accompagner et de soutenir les élèves PDC afin qu'ils puissent s'impliquer activement dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur PI.

Stratégies qui soutiennent le développement de l'autodétermination des élèves

La démarche d'établissement d'un PI représente une excellente occasion de soutenir l'autodétermination des élèves envers leurs apprentissages scolaires et sociaux, puisque cela aura des effets bénéfiques non seulement sur la mise en œuvre de leur PI, mais aussi dans les

autres sphères de leur vie. L'autodétermination représente une combinaison de compétences, de connaissances et de croyances qui poussent une personne à s'engager dans la poursuite de ses buts, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes (Field, Martin, Miller, Ward et Wehmeyer, 1998). Cette approche s'avère donc fort pertinente pour étayer les pratiques qui favorisent la mobilisation de l'élève PDC dans l'établissement de son PI. Néanmoins, il semble nécessaire de prendre une distance avec les pratiques habituelles de transmission des savoirs visant à informer l'élève pour préconiser des activités qui favorisent sa mobilisation et le développement de comportements autodéterminés. À ce sujet, les travaux de Field et Hoffman (2012) sur l'autodétermination s'appliquent particulièrement bien au PI puisqu'ils permettent d'orienter les pratiques favorisant la mobilisation des élèves dans l'établissement de leur PI en offrant des cibles de

développement précises. Pour parvenir à développer l'autodétermination chez les élèves, il s'avère donc essentiel de leur enseigner et de leur faire pratiquer les habiletés requises dans une démarche de PI en leur offrant, par exemple, des opportunités de faire des choix, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'établir des buts, de défendre leurs droits et d'exercer leur leadership (Arndt *et al.*, 2006). Les recherches dans le domaine de l'autodétermination ont permis de dresser un inventaire de moyens permettant de soutenir son développement chez les élèves lors de l'établissement de leur PI (Field et Hoffman, 2012). Les principaux moyens répertoriés, présentés dans le Tableau 1 en fonction de trois étapes d'élaboration du PI (avant, pendant et après la rencontre du PI), s'adressent à la fois au personnel scolaire pour guider leurs interventions et aux élèves pour leur offrir des cibles de développement précises.

Tableau 1
Inventaire de moyens favorisant le développement de l'autodétermination des élèves dans l'établissement de leur plan d'intervention

AVANT LA RENCONTRE DE PI	PENDANT LA RENCONTRE DE PI	APRÈS LA RENCONTRE DE PI
<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à se connaître : ses besoins, ses défis, ses forces, ses préférences. • S'accepter et se valoriser. • Apprendre à résoudre des problèmes. • Connaître ses droits et assumer ses responsabilités. • Connaître les choix possibles. • Développer et entretenir des relations positives avec les autres. • Établir des priorités, ce qui est important pour soi. • Anticiper les résultats de ses actions (bénéfices pour soi et pour les autres). 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des choix. • Utiliser ses forces pour relever des défis. • Se fixer des objectifs. • Identifier les comportements à adopter. • Identifier les moyens pour atteindre ses objectifs. • Visualiser les actions à poser. • Communiquer son opinion. • Composer avec les divergences d'opinions (gérer les conflits et les critiques). • Négocier et défendre son point de vue. • Faire preuve de créativité • Accepter l'aide offerte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accepter d'utiliser les ressources disponibles. • Croire en sa capacité d'apprendre et de s'améliorer. • S'auto-observer et s'autoévaluer. • Comparer les résultats obtenus avec ceux anticipés. • Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites. • Faire les ajustements nécessaires pour atteindre ses objectifs. • Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés.

Note. Inspiré des travaux de Field et Hoffman, 2012

La participation active à l'établissement du PI est d'autant plus essentielle chez les élèves PDC, puisque ceux-ci présentent généralement moins de comportements d'autodétermination et doutent davantage que leurs efforts produiront les résultats escomptés (Cheney, 2012). Ainsi, en soutenant le développement de l'autodétermination des élèves PDC, ceux-ci seront plus enclins à agir de manière proactive, à prendre du pouvoir dans leur vie scolaire et à persévérer malgré les obstacles qui se dressent devant eux grâce aux habiletés qu'ils auront acquises. Pour ces

élèves, il s'avère donc essentiel de mettre en place des conditions favorisant leur responsabilisation et de les soutenir dans ce processus. Bien sûr, le degré de responsabilité qu'un élève PDC peut assumer dans l'établissement de son PI sera tributaire de sa situation et des conditions mises en place pour faciliter sa participation. À cet effet, il est possible de situer le développement de l'autodétermination de l'élève sur un continuum au regard de sa participation à la mise en œuvre de son PI. Il est important de bien situer l'élève sur ce continuum afin de bien ajuster la

préparation qui lui est offerte de manière à ce qu'il vive des réussites. Selon Mason, McGahee-Kovac et Johnson (2004), trois niveaux d'autodétermination peuvent ainsi être dégagés : la mise en œuvre d'un PI dirigé, codirigé et autodirigé. La Figure 1 présente leurs caractéristiques respectives.

DIRIGÉ

L'élève est guidé et questionné par les adultes pour cibler ses capacités et besoins, identifier ses défis, ses objectifs et ses moyens. Il participe à la rencontre du PI et exprime son point de vue.

CODIRIGÉ

L'élève coanime la rencontre du PI avec le responsable de celle-ci. Il partage son point de vue sur ses capacités, besoins, défis ainsi que sur les objectifs à prioriser et les moyens utilisés pour les atteindre.

AUTODIRIGÉ

L'élève anime la rencontre du PI. Il est responsable de toutes les étapes de la rencontre. Il sollicite l'avis des adultes présents pour l'aider à construire son PI à son image.

Figure 1. Figure 1. Les trois principaux niveaux d'autodétermination des élèves lors de la mise en œuvre du PI

Note. Inspiré de Mason, McGahee-Kovac et Johnson (2004)

Enfin, il serait utopique de croire que les élèves PDC développeront eux-mêmes des comportements autodéterminés. Il s'avère donc primordial d'enseigner les habiletés favorisant l'autodétermination et d'offrir plusieurs opportunités de mise en pratique pour qu'elles soient intégrées et utilisées dans un contexte spécifique comme le PI (Field *et al.*, 1998). Plusieurs recherches soulignent l'importance de la formation et du soutien dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PI. Selon Danneker et Bottge (2009), le principal obstacle à l'établissement de PI qui permettent aux élèves d'y jouer un rôle de premier plan réside dans le manque de connaissance des enseignants. En fait, selon ces auteurs, ces derniers ne savent pas comment préparer les élèves à par-

ticiper activement à leur PI. Il est donc important de sensibiliser les acteurs scolaires aux conditions favorables à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI permettant de soutenir l'autodétermination des élèves PDC et de favoriser la participation active de tous les acteurs responsables de leur éducation. Myara (2018) conclut d'ailleurs sa récente recension d'écrits sur le sujet en affirmant que la formation du personnel scolaire est une priorité afin de favoriser la pleine participation des élèves à l'établissement de leur PI. À cet égard, les apports positifs de la formation continue en matière de PI ont d'ailleurs été confirmés (Boavida, Aguiar et McWilliam, 2014).

Conclusion

En réponse à ce besoin, le *Groupe de travail sur l'utilisation autodéterminée de plan d'intervention* développe actuellement un dispositif de formation continue portant sur le PI en vue de répondre aux besoins de chacun de ses acteurs (élèves, parents, personnel enseignant et des services complémentaires, directions d'école) et à la diversité des contextes scolaires du Québec. En cours d'élaboration, la trousse bilingue « *J'ai MON plan !* » soutiendra le développement de l'autodétermination des élèves PDC ainsi que la participation active et la concertation entre tous les acteurs. Pour en savoir davantage sur le projet de recherche en lien avec le développement de cette trousse, consulter [son site web](#) qui sera mis à jour régulièrement au cours des prochains mois. ■

Mots-clés : plan d'intervention, autodétermination, difficultés de comportement

Références

- Arndt, S. A., Konrad, M. et Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial & Special Education*, 27(4), 194-207. doi: 10.1177/07419325060270040101
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L.-É. et Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15, 46-49.
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Boavida, T., Aguiar, C., et McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211. doi: 10.1177/0271121413494416
- Cavendish, W. et Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. doi: 10.1177/0731948716684680
- Cheney, D. (2012). Transition tips for educators working with students with emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 22-29. doi: 10.1177/1053451212443149
- Danneker, J. E. et Bottge, B. A. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 30(4), 225-233. doi: 10.1177/0741932508315650
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128. doi: 10.1177/088572889802100202
- Field, S. et Hoffman, A. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14. doi: 10.1177/1053451212443150
- Gouvernement du Québec. (2019). Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Martin, J. E., Van Dyck, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. et Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316. doi: 10.1177/001440290607200303
- Mason, C., Field, S. et Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451. doi: 10.1177/001440290407000404
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-24. doi: 10.1177/004005990403600302
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2015*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v2oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (pi) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 23.
- Rousseau, N., Fréchette, S., Paquin, S. et Ouellet, S. (2018). Le plan d'intervention dans le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas, et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales. Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 239-261). Montréal, QC : JFP Éditions.
- Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 22-29. doi: 10.1177/004005991004200603
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J. et Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237. doi: 10.1177/109830070406040401
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé*. (Thèse de doctorat inédite). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Woods, L. L., Martin, J. E. et Humphrey, M. J. (2013). The difference a year makes: An exploratory selfdirected IEP case study. *Exceptionality*, 21(3), 176-189. doi: 10.1080/09362835.2013.802233



Recrutement pour participer à des projets de recherche

Adaptation psychosociale et santé mentale des enfants 6-17 ans en contexte d'enseignement à distance durant la crise du Coronavirus

Vous êtes un parent et avez au moins un enfant âgé entre 6 et 17 ans? Nous avons besoin de votre aide pour compléter une étude en ligne.

Vous n'avez qu'à cliquer sur ce lien pour y accéder : <https://fr.surveymonkey.com/r/EnfanceFamilleCOVID>

En tant que parents, nous vous invitons à participer à un projet qui vise à dresser un portrait de l'adaptation des enfants de 6 à 17 ans et de leurs parents vivant dans le contexte de la pandémie.

Ce projet vise donc d'abord à évaluer l'adaptation familiale et à voir dans quelle mesure la pandémie peut influencer l'adaptation familiale ainsi que le soutien familial et l'enseignement à distance offerts par les écoles. La collecte des données se termine le 15 décembre 2020.

Votre participation au projet consiste à remplir un questionnaire en ligne. Cette tâche dure environ 40 minutes. La participation est volontaire.



Avantages

- Courez la chance de gagner 100 \$ (CAD).
- Avoir accès à un répertoire de ressources

Si vous rencontrez des problèmes lors du processus de passation, veuillez contacter le responsable du projet à l'adresse de courriel suivante : enfancefamillecovid@gmail.com.

Merci pour votre précieuse collaboration!

Le projet a été accepté par le comité d'éthique de l'UQTR.

Membre de l'équipe de recherche :

Claire Baudry¹, Elsa Gilbert², Jessica Pearson¹, Line Massé¹, Jean-Yves Bégin¹, Eileen Slater³, Kate Burton³ et Caroline Couture¹. ■

Organisation familiale et sommeil de votre enfant en temps de pandémie

Vous êtes un parent québécois et vous avez au moins un enfant âgé de 4 à 6 ans? Nous avons besoin de votre collaboration pour participer à une étude en ligne.

Cette étude vise à mieux comprendre la réalité des parents concernant les routines des enfants de 4 à 6 ans pendant le confinement lié à la pandémie, que ce soit sur le plan psychologique qu'organisationnel. Les résultats permettront d'émettre des recommandations pour favoriser la qualité du sommeil et améliorer les comportements pendant le jour des enfants. La collecte des données se termine le 31 août 2020.

Votre participation au projet consiste à remplir un questionnaire en ligne. Cette tâche dure environ 40 minutes. La participation est volontaire.

Avantages

- Vous courrez la chance de gagner 10 cartes cadeaux de 50 \$ chez Renaud Bray.
- Recevoir un feuillet explicatif des résultats de la recherche.

Vous êtes intéressés à participer au projet? Si oui, vous n'avez qu'à cliquer sur ce lien pour accéder aux questionnaires : <http://www.uqtr.ca/recherche/sommeilroutines>

Si vous rencontrez des problèmes lors du processus de passation, veuillez contacter

la responsable du projet Caroline Boudreau à l'adresse de courriel suivante : Caroline.Boudreau@uqtr.ca

Le projet a été accepté par le comité d'éthique de l'UQTR.

Merci à l'avance pour votre précieuse collaboration!

Membres de l'équipe de recherche :

Caroline Boudreau⁴, Evelyn Touchette⁵ et Michel Rousseau⁵.



1. Professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
 2. Professeure, Département des sciences infirmières, Université du Québec à Rimouski
 3. Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Édith Cowan
 4. Candidate à la maîtrise en psychoéducation, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
 5. Professeurs, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Report du 8^e congrès biennal en 2021

Étant donné la situation actuelle liée à la COVID-19, le 8^e congrès biennal a été reporté au 5, 6 et 7 mai 2021 et la journée du précongrès au 4 mai 2021. Les renseignements liés à ce report ont été transmis par courriel à tous les exposants et commanditaires ainsi qu'à toutes les personnes inscrites tant au congrès qu'à la journée du précongrès. Les inscriptions débiteront à nouveau lors de la rentrée scolaire 2020. Pour plus d'informations, nous vous invitons à visiter la page internet du congrès : <https://www.cqjdc.org/congres.html>. Au plaisir de vous retrouver en 2021!

Joudie Dubois, directrice générale du CQJDC

Un éventail de formations pour répondre à vos besoins

Conscient des nombreux défis auxquels vous faites face en ces temps exceptionnels, le Comité des formations du CQJDC travaille déjà sur une série de webinaires que nous souhaitons vous offrir à compter de la rentrée 2020-2021. Vous avez récemment été nombreux à nous partager vos besoins de formation et ceux-ci se reflèteront directement dans notre programmation pour la prochaine année. Nos experts aborderont notamment avec vous les thématiques de l'anxiété et de l'attachement, de la gestion des comportements difficiles ainsi que de l'intimidation et de la violence en milieu scolaire. Tous les détails concernant ces formations seront diffusés dans les prochaines semaines sur le site web et le Facebook du CQJDC. Nous espérons donc vous y retrouver en grand nombre très bientôt!

Vincent Bernier, responsable du Comité des formations

Avis aux chercheurs : un moyen pour faciliter votre recrutement

Chers collègues, depuis l'automne 2019, une nouvelle rubrique, *Recrutement pour participer à des projets de recherche*, propose aux chercheurs dont les travaux portent sur les jeunes en difficultés de comportement une vitrine pour présenter les projets en cours pour lesquels ils souhaiteraient recruter des participants. N'hésitez pas à nous faire parvenir vos avis de recrutement afin que nous puissions les faire publier dans *La foucade*. Ça peut devenir une corde de plus à votre arc pour faciliter votre recrutement. Cet avis peut aussi être publié sur la page Facebook du CQJDC. Bonne recherche!

Line Massé, responsable du Comité de *La foucade*

Création d'un collectif d'experts pour aider enfants, parents, écoles et services de garde en milieu scolaire à prévenir les impacts émotionnels et relationnels en contexte de pandémie

En réponse au récent sondage CROP-Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais qui relevait des inquiétudes de la part des parents quant à l'état émotionnel de leurs enfants et à l'impact de la pandémie sur leur réussite scolaire, un collectif d'experts a été créé sous la coordination du CQJDC et de la Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais. L'objectif de ce projet de collaboration est d'outiller les parents et les intervenants du milieu scolaire afin qu'ils soient en mesure d'accompagner et de soutenir les enfants et les adolescents qui présentent des signes d'anxiété ou de détresse psychologique pendant et après la pandémie. Par conséquent, plusieurs outils de référence seront développés pour la rentrée scolaire 2020-2021. Au sein du CQJDC, ce sont sept experts qui seront responsables de la création d'outils auxquels se joindront d'autres collègues des milieux universitaires ou du terrain. Ces derniers offriront également des formations dans les différents milieux. Toutes les informations seront diffusées sur le site Internet du CQJDC ainsi que sur les réseaux sociaux. Restez à l'affût!

Départ au CQJDC

En avril dernier, Marie-Ève Bachand a quitté ses fonctions de directrice générale du CQJDC afin de vivre de nouveaux défis professionnels. Nous tenons à la remercier chaleureusement pour son implication au cours des dernières années et nous lui souhaitons la meilleure des chances dans ses nouveaux projets! ■



Sous la direction de Line Massé,
Nadia Desbiens et Catherine Lanaris
ISBN 978-7650-5806-9 • 432 pages





Une partie des redevances sur les ventes de l'ouvrage est remise au CQJDC afin de contribuer aux prix *Je suis capable, j'ai réussi!* Ces prix visent à encourager et à récompenser les élèves présentant des difficultés de comportement pour leur persévérance et leur implication dans un processus de changement. Ce processus les aidera à acquérir les habiletés et les attitudes leur permettant de répondre à leurs besoins tout en tenant compte de leur entourage.

DES APPROCHES DIVERSIFIÉES ET ADAPTÉES AU MILIEU SCOLAIRE ACTUEL

Cet ouvrage, destiné aux étudiants et aux intervenants scolaires, présente les difficultés des étudiants, non pas dans une perspective catégorielle liée à des diagnostics, mais plutôt dans une approche dimensionnelle relative à leurs problèmes d'adaptation.

Résolument concrète, cette 3^e édition présente davantage de cas, d'exemples, d'outils et de vignettes cliniques afin d'illustrer les défis actuels et d'offrir des pistes de prévention et d'intervention.

NOUVEAUTÉS DE LA 3^e ÉDITION

- Réorganisation complète de la structure du livre pour inclure les nouvelles théories et pensées
- Mise à jour des références
- Mise en valeur des rubriques « Vignette clinique »
- Nouvelles rubriques pédagogiques :
 - « Illustration »
 - « Mise en garde »
 - « À retenir »
- Livre numérique et vidéos disponibles sur  Interactif
- Questions interactives et vidéos accessibles instantanément en utilisant l'application  i+ RA

L'équipe de Chenelière Éducation est en mode solution pour vous accompagner dans votre enseignement... en classe ou à distance !

Communiquez avec nous à etudessuperieures@tc.tc

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Pour commander :
rendez-vous à www.cheneliere.ca